AL-AZHAR UNIVERSITY
BULLETIN OF THE FACULTY
OF
LANGUAGES & TRANSLATION

جامعة الأزهر
مجلة كلية اللغات والترجمة

دراسـة حـول
كتاب أُسس ونظريات تعليم اللغة الفارسية
لغير الناطقين بها

د/ صالح شبل عبد المعطي

قسم اللغة الفارسية
كلية اللغات والترجمة
جامعة الأزهر

دراســة حـول كتاب أُسس ونظريات تعليم اللغة الفارسية لغير الناطقين بها

صالح شبل عبد المعطي
قسم اللغة الفارسية وآدابها، كلية اللغات والترجمة، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.
البريد الإلكتروني: salehnemr.colt@azhar.edu.eg

ملخص:
تهدف الدراسة إلى تحليل المحتوى الخاص بكتاب "أُسس ونظريات تعليم اللغة الفارسية لغير الناطقين بها"، ومن ثم التعرف على أبرز الطرق والاستراتيجيات المتبعة في تعليم اللغة الفارسية لغير الناطقين بها؛ إلى جانب الدور المنوط بالمعلم؛ واضطلاعه بالأسس الواجب اتباعها حال استخدامه للوسائل والمواد التعليمية المختلفة. كذلك سعت الدراسة إلى اختيار أفضل الطرق التعليمية التي قد تعين معلم هذه اللغة على تزويد الدارسين بالمعلومات والمعارف اللغوية الصحيحة وفق احتياجاتهم؛ الأمر الذي يسهم– في رأي الباحث – في إنجاح العملية التعليمية المرجوة. كما تهدف الدراسة إلى الوقوف على أهم المبادئ التي تُمكن الدارسين الناطقين بغير اللغة الفارسية من عملية التواصل بيسر وسهولة مع أبناء اللغة أنفسهم دون خوف، أو الوقوع في أخطاء تعيق– دون شك– نجاح هذه العملية.

الكلمات المفتاحية: اللغة الفارسية، الدراسة اللغوية، مناهج تعليم اللغة الثانية، استراتيجيات تعليم اللغة الثانية، المحتوى التعليمي.

Foundations and Theories of Teaching Farsi to Non-Native Speakers

Saleh Shipl Abd elmoaty
Department of persian Language, Faculty of Languages and Translation, Al Azhar University, Cairo, Egypt.
E-mail: salehnemr.colt@azhar.edu.eg

Abstract
This study aims to analyze the content of the book entitled: "Foundations and Theories of Teaching Farsi to Non-Native Speakers". It also identifies the most prominent methods and strategies used in teaching Farsi to non-native speakers, the role of the teacher and the teacher's adherence to the foundations to be followed when using the various teaching aids and materials. Moreover, the study also attempts to select the best educational methods that might help the teacher provide learners with the correct linguistic information and knowledge that meet their needs, thereby contributing - in the opinion of the researcher - to the success of the desired educational process. The study also aims to identify the most important principles that enable non-Farsi-speaking learners to communicate easily with the natives without fear of making mistakes that undoubtedly hinder the success of this process.

Keywords: Persian Language, Linguistics, Second Language Teaching Approaches, Second Language Teaching Strategies, Educational Content.

تعريف بالكتاب

يأتي الكتاب الذي بين أيدينا تحت عنوان **(اصول ونظريه هاى آموزش زبان فارسى به غير فارسى زبانان- أُسس ونظريات تعليم اللغة الفارسية لغير الناطقين بها)** لمؤلفه اللغوي الإيراني الدكتور سيد محمد ضيا حسينى[1]. وقد جاء الكتاب في مائتين وثمانية عشر صفحة من القطع المتوسط؛ ونُشرت طبعته الأولى في العام (١٣٨٥هـ.ش) الموافق للعام (٢٠٠٧م) في طهران. وقامت بنشره دار "سخن" للنشر بالتعاون مع هيئة الثقافة والعلاقات الإسلامية الإيرانية (مركز نشر اللغة والأدب الفارسي). يبدأ هذا الكتاب بفهرس للموضوعات، يليه مقدمة المؤلف، ثم أجزاء الكتاب، والتي جاءت في شكل موضوعات رئيسية شملت الحديث عن منهج تعليم اللغة، وأساليب واستراتيجيات التعلم، والاستراتيجيات المهمة في تعليم اللغة الأجنبية واللغة الثانية، وأسس وطرق إعادة تنظيم المحتوى الدراسي، ونظرة إلى تاريخ مناهج تعليم اللغة الأجنبية واللغة الثانية، والتدريب على المهارات اللغوية الأربعة (القراءة والسماع والحوار والكتابة)، وتعليم اللفظة ومكانتها في تعلم اللغة الأجنبية واللغة الثانية، وطُرق تعليم البنى والتراكيب النحوية؛ ثم خُتم الكتاب بالحديث عن طُرق تعليم الثقافة وأثرها في تعليم اللغة الأجنبية.

ويُعد الهدف الأساسي من هذا الكتاب تعريف مُعلمي اللغة الفارسية واطلاعهم على الأساليب والاستراتيجيات اللازمة لعرض النقاط اللغوية والأدبية والثقافية بالشكل الذي يؤدي

[1] – سيد محمد ضياء حسينى (ولد عام ١٣١٨هـ.ش/ ١٩٣٩م): اللغوي الإيراني والأستاذ المتفرغ بجامعة العلامة طباطبائي. بدأ حياته بالعمل معيدًا بكلية الأدب الفارسي واللغات الأجنبية بجامعة العلامة طباطبائي؛ والتي ترقى بها إلى أن أصبح أستاذًا للغويات التقابلية والتطبيقية. أشرف على أكثر من (٢٠) رسالة ماجستير ودكتوراة؛ والتي تخصصت معظمها في مجال اللغويات التقابلية بين اللغتين الفارسية والإنجليزية؛ فضلًا عن مؤلفاته العديدة في مجال اللغويات التطبيقية؛ والتي دارت معظمها حول طرق واستراتيجيات تعليم اللغات للناطقين بغيرها؛ ونذكر منها: (در آمدى بر زبانشناسى همگانى ١٣٦٦هـ.ش/ ١٩٨٧م- مدخل إلى علم اللغة العام)، و (در آمدى بر روان شناسى ١٣٨٤هـ.ش/٢٠٠٥م – مدخل إلى علم اللغة النفسي)، و (روش تدريس زبان فارسى به فارسى آموزان خارجى ١٣٨٥هـ.ش/٢٠٠٧م – منهج تعليم اللغة الفارسية لدارسي الفارسية الأجانب)، و (روش تدريس زبان خارجى دوم ١٣٨٥هـ.ش/٢٠٠٧م – منهج تعليم اللغة الأجنبية الثانية).

للحصول على أفضل النتائج. كما يهدف إلى تمكين متعلمي اللغة الفارسية من غير الناطقين بها من أن يتواصلوا بسهولة مع أبناء الفارسية عبر الحوار والكتابة دون خطأ أو لَبْس. فضلًا عن الفصل بين اللغة والأدب والثقافة وتوضيح عوامل الارتباط بينهم.

ولهذا يرى المؤلف أن أهمية هذا الكتاب تكمن في أربعة عوامل رئيسية تتعلق بشكل مباشر بمحتواه؛ والتي كانت- حسبما ذكر في المقدمة- سببًا رئيسًا في تأليفه لهذا الكتاب:

أولًا: أساليب واستراتيجيات تعليم اللغة: والتي تُحتم على المعلم أن يكون على إطلاع واسع بماهية اللغة التي يقوم بتدريسها، وخصائصها، والأجزاء المكونة لها، وكيفية اتصالها ببعضها. ومن ثم ينبغي عليه الرجوع إلى دراسة مباحث علم اللغة وتاريخها، والنظريات المختلفة حول ماهيتها، خاصة، في ظل اختلاف وجهات نظر علماء اللغة حول اللغة وماهيتها. وبذلك يضع المعلم في اعتباره أن ما يقوم بتدريسه في قاعة الدرس هو فقط جزء من اللغة، وليس اللغة كلها. كما سيتمكن من الحصول على المعرفة اللازمة التي تمكنه من الإجابة بشكل واضح على التساؤل الآتي: هل يتوقف تعليم اللغة عند حد تعليم الأصوات والألفاظ والبنى النحوية فقط؟ أم يتسع الأمر ليشمل تعليم الصناعات الأدبية والنقاط الثقافية وغيرها؟

ثانيًا: توضيح الفارق بين عمليتي التعليم والتعلم[٢]: إذ ينبغي على المعلم أن يكون على دراية جيدة بالفارق بين عمليتي (التعليم- آموزش دادن)[٣]، و (التعلم- ياد گرفتن)[٤]. وأن

---

[٢]- تهدف عملية التعلم إلى تطوير سلوكيات متعلم اللغة ومهاراته عبر اكتساب معرفة أو مهارة معينة عن طريق الدراسة، أو الخبرة، أو التعليم الرسمي؛ وهي معرفة مقصودة لقواعد اللغة لا تؤدي بالضرورة للطلاقة في التحدث؛ وبذلك تكون عكس عملية الاكتساب acquisition والتي تحدث كنتيجة تلقائية للاستخدام الطبيعي للغة، وتؤدي للطلاقة في التحدث. بينما يُعد التعليم عملية تفاعلية تهدف لإيصال المعلومات إلى ذهن المتعلم بمساعدة مباشرة من المعلم، والذي ينقل خبراته ومعارفه لذهن المتعلم، وهو غير مرتبط بوقت محدد وينتهي مع إتقان المتعلم لما يتعلمه. للمزيد ينظر: هـ. دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي، وعلي علي شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٩٤م، ص٢٥-٢٦، ريبكا اكسفورد: استراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة وتعريب: السيد محمد دعدور، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٦م، ص١٤-١٥.

[3]- Teaching.

[4]- Learning.

يعرف بأن الهدف من وراء العملية التعليمية ليس عرضًا للموضوعات المتعلقة باللغة فقط؛ وإنما يكون الهدف تعليم دارسي اللغة. وهو ما يعني معرفة المعلم الكاملة بالموضوعات المطروحة، وكيفية توصيلها لذهن المتعلم وتثبيتها فيه، وتعليمه كيفية توظيف هذه المعلومات واستخدامها في المكان والوقت المناسب؛ الأمر الذي يُمكن دارس اللغة- بشكل أفضل- على توظيف نشاطه الذهني اللازم لعملية التعلم.

ثالثًا: تعريف المعلم بالدور المطلوب منه في عملية تعليم اللغة: بأن يُحدد ما الدور الذي يقوم به حتى يتمكن من تقديم المساعدة لدارسي اللغة للوصول إلى المعلومة اللغوية وتثبيتها في الذهن. وهنا طرح مجموعة من الافتراضات ينبغي وضعها في الاعتبار: هل يقف دور المعلم على تدريب الدارسين على الأصوات والألفاظ والنماذج اللغوية؟ أم يجلس للتحاور معهم؟ أم يُعد فيلمًا أو شريطًا تسجيليًا ليستمعوا إليه ويشاهدوه؟ أم يُدربهم على ألفاظ وجمل نص ما؟ أم يقرأ لهم الشعر ويُفسر لهم معناه ويوضحه؟

رابعًا: إطلاعه على أهم الوسائل والمواد التعليمية[٥]: إذ ينبغي على المعلم أن يكون على إطلاع تام بأهم الوسائل التي تمكنه من تثبيت المعلومة اللغوية في ذهن المتعلم؛ وأن يتعرف على الأسس الواجب إتباعها في حال إذا لجأ لاستخدام هذه الوسائل. فضلًا عن اطلاعه بمجموعة العوامل الأخرى المؤثرة في عملية التعلم والتي تتنوع بين عوامل نفسية واجتماعية وثقافية وغيرها.

[٥] – للوسائل والمواد التعليمية دورًا مهمًا في تنمية مهارات وخبرات دارسي اللغة، حيث لا تعتمد على استخدام الكلمات والرموز اللفظية عند تعليم اللغة للدارسين؛ وإنما تعتمد على التجربة كوسيلة لتطور ونمو مسارهم المعرفي والعلمي مما يساعدهم على تحقيق أهدافهم الحياتية. وتضم الوسائل مجموعة كبيرة من الأدوات، والتي يمكن تقسيمها لثلاثة أنواع: وسائل سمعية: تهدف لتنمية الخبرات التعليمية عن طريق حاسة السمع مثل التسجيلات الصوتية والأسطوانات المدمجة والراديو وغيرها، ووسائل بصرية: تهدف لتنمية الخبرات التعليمية عن طريق حاسة البصر مثل الصور والأفلام المتحركة والرسوم البيانية وغيرها، ووسائل سمعية بصرية: وتضم مجموعة المواد التي تعتمد على حاستي السمع والبصر مثل الأفلام التليفزيونية. وهي بذلك تقدم خبرات تعليمية متنوعة يأخذ منها كل متعلم ما يحقق أهدافه ويثير اهتمامه. ينظر: عبد الله معروف: تعليم وتعلم اللغة العربية- مقاربة لسانية تطبيقية، شبكة الألوكة، ٢٠١٨، ص١٠٨-١١٦ www.alukah.net .

البناء الداخلي للكتاب

ذكر المؤلف بأن الكتاب يهدف– كما تم ذكره– إلى تقديم المساعدة لمعلم اللغة الفارسية عن طريق اطلاعه بأفضل المناهج والطرق المتبعة في مجال تعليم اللغة بوجه عام واللغة الفارسية بشكل خاص؛ حتى يتمكن عبر المقارنة والنقد بين هذه المناهج من أن يختار بنفسه المنهج التعليمي الأفضل الذي يمكنه من توصيل المعلومة اللغوية لذهن الدارس، ويحقق الهدف من عملية التعلم. وقد عرض محتوى الكتاب في شكل موضوعات متنوعة موجهة للمعلم تناولت هذا الأمر، على النحو التالي:

أولا: منهج تعليم اللغة (روش آموزش زبان)[٦]

بدأ المؤلف في هذا الجزء بتقديم تعريف لمنهج تعليم اللغة؛ والذي عرفه بأنه يُطلق على مجموعة من الأنشطة والأساليب المستخدمة في عملية التعليم، تعتمد على مجموعة من الأسس شريطة اتفاقها مع حالة وظروف دارسي اللغة، والتي عددها فيما يلي:

[٦] – يُعد المنهج المتبع في عملية تعليم اللغة الثانية من الأدوات المهمة في هذه العملية، بل ذهب البعض إلى اعتباره الأداة الأولى في عملية تعليم اللغة الثانية؛ وهم بذلك يضعونه في مرتبة أعلى من مرتبة المعلم ودوره في تعليم اللغة الثانية، ويرجعون السبب في نجاح أو فشل هذه العملية إلى المنهج المتبع. في حين أن خبرة المعلم واطلاعه الجيد بالمنهج المستخدم تمكنه من أن يوظفه لخدمة عملية التعلم؛ خاصة، في ظل مطالبة المعلم– باستمرار– بالبحث عن مناهج واستراتيجيات ووسائل أكثر فعالية، وأن يتحرر من المناهج والوسائل القديمة حتى تؤتي عملية تعليم اللغة الثانية ثمارها بشكل أفضل. وبالتالي نرى أن عملية تعليم اللغة الثانية لا تقتصر على المنهج فقط أو المعلم؛ وإنما كلاهما مكمل للآخر، فالمنهج الجيد يحتاج لمعلم على قدرة وإطلاع واسع والعكس، وأن يشتمل على أهداف عامة تُنمي قدرات الدارس وتعمل على تطوير المهارات اللغوية لديه. فضلا عن دور الدارس، والذي يعد محور العملية التعليمية، ويقوم فيها بدور مبدع إيجابي وليس مستقبل سلبي. للمزيد ينظر: ويليام فرانسيس مه كى: تحليل روش آموزش زبان، ترجمهٔ حسين مريدى، مشهد، استان قدس رضوى، معاونت فرهنگى، ١٣٧٠هـ.ش، ص ١٥–١٨. محمد حقى جوتشين: منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب الإطار المرجعي المشترك للغات على المستويين A1–A2، مجلة عالم الفكر، العدد ٢، المجلد ٢٤، (أكتوبر–ديسمبر ٢٠١٥)، ص٢٢٧–٢٢٨.، عبد الرحمن عبد العزيز العبدان، وراشد بن عبد الرحمن الدويش: استراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، مجلة جامعة أم القرى، السنة الحادية عشرة، ع ١٧، عدد خاص بالمناسبة المئوية لتأسيس المملكة العربية السعودية، ١٤١٩هـ، ١٩٩٨م، ص ١٧١–١٧٤.

- دراسة أُسس واستراتيجيات تعليم المهارات اللغوية (السماع- التحدث- القراءة- الكتابة).
- دراسة طُرق إعداد خريطة المحتوى الدراسي، والكتب التعليمية اللازمة لتعليم المهارات اللغوية.
- القدرة على التقييم والمقارنة بين مناهج تعليم اللغة المختلفة مثل(المنهج المباشر، والمنهج السماعي، والمنهج الحواري، وغيرهم).
- دراسة العوامل النفسية واللغوية والثقافية والاجتماعية المؤثرة في عملية تعليم اللغة؛ فضلًا عن الاطلاع على أهم الوسائل التعليمية اللازمة لذلك.

بعد ذلك تطرق المؤلف للحديث عن هدف دارسي اللغة الفارسية- على وجه الخصوص- من وراء تعلمهم لهذه اللغة؛ ورأى بأن الهدف يكمن في السعي نحو تعلم مهارات لغوية على نطاق واسع تلبي احتياجات الدارس العامة والعلمية والحضارية والتجارية وغيرها. وهو بذلك يقصد أن الهدف يتغير وفقًا لحاجة الدارس؛ فمن الممكن أن يكون الهدف من وراء تعلم اللغة لاستخدامها في حوار الحضارات بشكل عام، أو للتدريس في الجامعات والمؤسسات التعليمية، أو بغرض استخدامها في مجالات التجارة والمعاملات، أو للتعرف على عادات وتقاليد الإيرانيين، أو للاطلاع على الأدب الفارسي، وغيره. وبالتالي يرى بأنه لا يمكننا تحديد منهج تعليم اللغة بشكل مجرد وبعيدًا عن أهداف واحتياجات دارس اللغة؛ فضلًا عن عدم تجاهلنا للوسائل التعليمية والإمكانيات المتاحة في

المؤسسات التعليمية واللازمة لتحقيق أهداف متعلم اللغة. وهنا يرى المؤلف بأنه التخطيط لأي منهج تعليمي للغة[٧] بشكل عام ينبغي أن يتم من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما هي اللغة التي سيتم تعليمها، وما هي العناصر التي تتكون منها؟
- من هو دارس اللغة، وكيف تتم عملية التعليم؟
- ما هو دور المعلم؛ وما هي الأنشطة التي سيقوم بها من أجل تعليم اللغة بشكل جيد؟
- ما هي الإمكانيات والأدوات والوسائل التعليمية اللازمة لعملية التعلم؟

كما تناول المؤلف في هذا الجزء أيضًا الحديث عن العوامل المؤثرة في عملية تعليم اللغة الفارسية؛ والتي صنفها إلى نوعين: أولا: عوامل تتعلق بدارس اللغة نفسه[٨]؛ وتشمل: المرحلة

[٧] – ما يطرحه المؤلف هنا من رؤية حول المنهج المتبع في عملية تعليم اللغة الثانية هو ضرورة ربط هذا المنهج باحتياجات الدارس؛ وعدم الاقتصار على تعليم القواعد اللغوية دون توظيفها في الاستخدام الفعلي للغة. وهو بذلك يؤكد على البعد عن استخدام المناهج التقليدية أو ما تعرف بالمناهج البنائية، والتي كانت تتبع تدرجًا ثابتًا ومنتظمًا في عملية التعلم بدءًا بالأزمنة ومرورًا بالأسماء والصفات بهدف تكوين قدرة لغوية لدى الدارسين دون اهتمام بحاجاتهم؛ واللجوء لاستخدام مناهج وظيفية اتصالية لا تغفل أهمية القدرة النحوية، ولكنها في الوقت ذاته، تعرض مادة لغوية تتوافق مع الوظائف الاتصالية والمواقف التي ستستخدم فيها اللغة مما يلبي احتياجات الدارسين. باختصار تعطي المناهج الوظيفية اهتمامًا بالغًا باللغة والمتعلم في آن واحد؛ إذ تنظر للمتعلم باعتباره كائنًا حيًا يقوم بأنشطة عقلية وانفعالية وحركية مما يستوجب أن تتكامل معها خبرات المنهج المتبع بحيث لا يركز على جانب واحد فقط من جوانب تعلم اللغة دون بقية الجوانب؛ وبالتالي فإذا اقتصرنا على استعمال القواعد اللغوية دون الاستخدام الوظيفي لها فإن ذلك سيؤدي– حتمًا– إلى قصور في تعلم اللغة. للمزيد حول الفارق بين المناهج البنائية والوظيفية في تعليم اللغات ينظر: علي علي أحمد شعبان: قراءات في علم اللغة التطبيقي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ١٤١٦هـ، ص٨٣–٨٥، رشدي أحمد طعيمة، ومحمود كامل الناقة: تعليم اللغة اتصاليًا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة– إيسيسكو، ١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م، ص٨٧– ٨٨.

-Theo Van ELS: Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages, translated by R.R.van oirsouw, Edward Arnold (publishers), 1984, p 15-25.

العمرية، ومدى اهتمامه وحبه للغة الفارسية، وخبرته السابقة بها، ومدى استعداده للتعلم، ولغته الأم، ومستواه التعليمي، ورؤيته للغة الفارسية، ودافع[٩] التعلم، وحاجته لتعلمها، وحالته النفسية.

وثانيًا: عوامل تتعلق بحالة المؤسسة التعليمية؛ وتشمل: المعلم، والإمكانيات والوسائل المتاحة، والدعم المقدم، وأعداد دارسي اللغة الفارسية، وسعة قاعة الدراسة، والمدة الزمنية للتعلم، وسلامة المبنى التعليمي والبيئة المحيطة به. حيث يرى المؤلف بأن جميع ما سبق ذكره يؤثر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في عملية التعلم. وأن بعض من هذه العوامل يمكن السيطرة عليها من قبل المعلم ويتحكم فيها بنفسه؛ وبعضها يحتاج لقرارات من الآخرين. بناء على ما سبق يرى المؤلف– باختصار– أن دور المعلم يكمن في الإجابة على السؤالين التاليين:

١– ماذا سيعلم؟ ٢– كيف سيعلم؟

والإجابة على السؤال الأول يمكن تحديدها من خلال معرفته لهدف دارس اللغة من وراء تعلمه للفارسية، وماذا سيفعل بما سيتعلمه؟ فإذا كانت رغبته من وراء تعلمها هي السياحة والسفر إلى إيران؛ هنا ينبغي على المعلم أن يقدم له محتوى تعليمي يتناسب مع رغبته ويساعده على تحقيقها. أما فيما يتعلق بالسؤال الثاني فالإجابة عليه تتحدد من خلال معرفة المعلم بالعوامل والمتغيرات المتعلقة بدارس اللغة[١٠] والإمكانيات التعليمية المتاحة، والتي يمكن تقسيمها إلى: متغيرات جسدية مثل: المرحلة

---

[٨]– المقصود هنا العوامل التي تتعلق بالجانب الوجداني لدارس اللغة؛ والتي تنقسم إلى قسمين: عوامل رئيسية تتعلق بشخصية الدارس ومدى مساهمتها له في نجاحه في عملية تعلم اللغة الثانية، وعوامل فرعية تتعلق بالمتغيرات الاجتماعية والثقافية المحيطة به.

[٩]– الدافع عامل يحدد مدى رغبة الأشخاص في القيام بنشاط ما. وهو يشير إلى الاختيارات التي يقومون بها نحو تحقيق الخبرات أو الأهداف، ومدى الجهد الذي يبذلونه في سبيل تحقيق ذلك. ينظر:

– Sayyed Mohammed Ziahosseini, Mohammed Salehi: An Investigation of the Relationship between Motivation and language learning strategies, Pazhuhesh-e Zabanha-ya Khareji, No 41, Special issue, English-2008,p 86.

[١٠] – بالإضافة لما ذكره المؤلف هناك عوامل أخرى غير لغوية تؤثر على مستوى سرعة تعلم اللغة الثانية أو تأخره، وهي نوعان: الأولى: عوامل تتعلق بدافع التعلم وفرص الاستخدام، والتي تختلف من دارس لآخر، وتتضمن العديد من الجوانب، مثل: الحاجة إلى نجاح عملية تعلم اللغة الثانية، وإقامة تواصل اجتماعي بها، واستخدامها كأداة تواصل في مجال العمل. والثانية: عوامل تتعلق بالقدرة اللغوية للمتعلم، أو ما يسمى أيضًا بالاستعداد لتعلم اللغة (توانايى يادگيرى زبان– Language aptitude)، والتي تتمثل في معدل الذكاء والقدرات الخاصة للدارسين، وتشمل القدرة على تحديد الأصوات وحفظها، وتخزين الكلمات وتحديد وظيفتها النحوية، واستنباط وتفسير القواعد النحوية من خلال النصوص اللغوية وغير ذلك. ينظر: مهدى مشكاة الدين: النظرية اللغوية بين النشأة والتطور، ترجمة حمدي إبراهيم حسن، دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض، ١٤٣٦هـ/ ٢٠١٥م، ص٣٨٦–٣٨٨.

العمرية والجنس، ومتغيرات معرفية مثل: الخبرة اللغوية، والقدرة على التعلم، ومتغيرات نفسية مثل: وجهة نظره للغة التي يتعلمها، ومدى اهتمامه بها[١١].

ثانيًا: اللغة الأم (زبان مادرى)

رأى المؤلف بأنه من الضروري أن يتحدث عن اللغة الأم وأثرها على الدارس في عملية تعلم اللغة الفارسية[١٢]؛ بل واعتبرها تدخل ضمن نطاق الخبرة اللغوية السابقة التي يمتلكها

[١١]– جاء تقسيم المؤلف للعوامل المؤثرة في علمية تعليم اللغة الثانية مقتضبًا لحد ما في الوقت الذي يمكننا فيه تقسيمها إلى ما يلي: أولًا: عوامل تتعلق بالمتغير العاطفي (عوامل متغير عاطفي) وتشمل ثقة الدارس بنفسه، ورؤيته للغة الثانية التي سيتعلمها وهما أمران يختلفان من دارس لآخر، فضلًا عن مدى مثابرته على تعلم اللغة الثانية. ثانيًا: عوامل تتعلق بالمتغير المعرفي (عوامل متغير شناحتى) وتشمل الخبرات السابقة للدارس، ومستوى المعرفة لديه، ومدى اطلاعه على مهارات التعلم، ومدى استعداده لتعلم اللغة الثانية، ومستوى ذكاءه. ثالثًا: عوامل تتعلق بالمتغير الاجتماعي (عوامل متغير اجتماعي) وتشمل: السياق الاجتماعي أو البيئة الاجتماعية التي يتعلم فيها، ومدى اهتمامه بتعلم اللغة الثانية؛ فضلًا عن الأثر الثقافي عليه. رابعًا: عوامل تتعلق بالمتغير الجسدي (عوامل متغير زيست شناختى) وتشمل الجنس، والحالة العمرية للدارس. رابعًا: عوامل تتعلق بالمتغير التعليمي (عوامل متغير آموزشى) وتشمل المعلم، ومهاراته الشخصية الذاتية، ومدى معرفته بمنهجية تعلم اللغة الثانية، واجتهاده الشخصي، وأسلوب وطريقة التعلم، والأهداف التعليمية، وغيرها. للمزيد ينظر: كنت چستن: گسترش مهارت هاى آموزش زبان دوم(تئورى وعملى)، ترجمه محمود نور محمدي، انتشارات رهنما، چاپ پنجم، تهران، ١٣٩٠هـ.ش، ١٩٥–٢١٢.

[١٢] – معروف أن متعلم اللغة الثانية يُقبل على تعلمها وهو يمتلك نظامًا لغويًا متكاملًا يتمثل في لغته الأم، والتي تعد أول مادة لغوية يكتسبها متعلم اللغة بشكل طبيعي وجماعي من الآباء. وهو ما يختلف عن تعلم اللغة الثانية، والتي تتم عملية تعلمها بشكل فردي. وعلى الرغم من هذا الاختلاف؛ إلا أن التشابه بين اللغتين يجعل تداخل اللغة الأم في عملية تعلم اللغة الثانية من أهم العوامل المؤثرة في هذه العملية؛ والذي يتم غالبًا بشكل ملحوظ على مستويات الأصوات والمفردات والتراكيب والدلالة. ويأتي هذا التداخل نتيجة لما يتمتع به الدارسون من خبرات وقدرات لغوية تم اكتسابها أثناء تعلمهم = = للغتهم الأم، ويكون في صورة تداخل لغوي (تداخل زبانى– linguistic Interference)، أو نقل سلبي (انتقال منفى– Negative transfer)، أو ظهور خطأ (خطا– Error)، أو نقل إيجابي (انتقال مثبت– Positive transfer). للمزيد ينظر: رزيتا عيلانى: تأثير تداخل زبان مادرى در زبان دوم، آموزش خلاق كودك محور، مؤسسهٔ پژوهشى تاريخ ادبيات كودكان، ١٣٩٢هـ.ش، ص٢–٤، نگاه بزرگمهر: تأثير لهجه زبان مادرى بر يادگيرى زبان دوم، گروه آموزش زبان انگليسى، دانشگاه آزاد اسلامى، كرمانشاه– ايران، دوره اول، ١٣٩٤هـ.ش، ص٢–٣، محمد عايد القضاة، فاطمة محمد العمري: أثر اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية: العربية للناطقين بغيرها أنموذجًا، مجلة دراسات– العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٤٢، ملحق ١، الأردن، ٢٠١٥م، ص ١١٧١.

الدارس. وهنا يقول إن تعلم اللغة عبارة عن اكتساب مهارات وخبرات اتصال جديدة تشتمل على نقاط لغوية وثقافية واجتماعية تتم إضافتها إلى الخبرات اللغوية السابقة للدارس؛ وفي حال توافقها مع ما لديه من خبرات ستجد طريقها بسهولة ليتم تخزينها في شبكة معلوماته. لكن في حال اختلافهما سيواجه- بالطبع- المزيد من المشاكل؛ الأمر الذي يسبب حالة من الصدمة اللغوية والثقافية لدارس اللغة لصعوبة تكيفه مع اللغة والثقافة الجديدة التي يدرسها؛ وقد ينتهي الأمر به لحالة نفسية تجاه تعلمه لهذه اللغة. وهنا يشير المؤلف إلى اختلاف الآراء حول أثر اللغة الأم في تعليم اللغة الثانية؛ فالبعض ذهب إلى أن الاختلافات اللغوية الواسعة في الشكل والمعنى هي السبب في صعوبة تعلم اللغة الثانية. ويستند أصحاب هذا الرأي بأن الأمر أشبه بتعلم عمليتين في وقت متتالي؛ فإذا كان هناك تشابه في الألفاظ اللغوية والبنى النحوية بين اللغة الأم والثانية فسيكون الأثر إيجابيًا؛ وإذا كانت أوجه الاختلاف بينهما أكثر فبالطبع ستكون اللغة الأولى عائقًا أمام تعلم اللغة الثانية بسهولة. بينما يرى البعض بأن أثر اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية يرجع إلى عملية (الإحالة- ارجاع) إن صح التعبير. ويستند أصحاب هذا الرأي بأنه في حال عدم تمكن دارس اللغة الثانية من العناصر اللغوية التي يتعلمها بشكل جيد؛ فإنه يلجأ للمساعدة من لغته الأم. على سبيل المثال عندما يصعب على دارسي الفارسية العرب نطق اللفظة "گرگ- الذئب" فإنهم يلجؤون إلى استخدام أصوات لغوية قريبة في النطق من أصوات هذه اللفظة فيقولون "جرج" وذلك لعدم درايتهم الكافية بنطق الصوت "گ" في اللغة الفارسية. ويرى فريق آخر بأن أثر اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية يكمن في (التعميم- تعميم) وليس في عملية (النقل- انتقال). وهو ما يعني أن الإنسان يتعلم وفقًا للمتشابهات، وبالتالي يقع في الخطأ؛ وهذا الأمر – من وجهة نظرهم- لا ينطبق على تعلم اللغة الثانية فقط، وإنما ينطبق على تعلم اللغة الأولى أيضًا. وبالتالي يرى أصحاب هذا الرأي بأن تشابه النقاط اللغوية والسلوكيات الاجتماعية والثقافية من أكبر مشاكل تعلم اللغة الثانية؛ لأن المتبع- بشكل عام- عند تعلم اللغة الثانية التركيز بشكل كبير على أوجه

الاختلاف بين اللغتين؛ في حين يتم التعامل مع أوجه الشبه باهتمام ضعيف أو تركها من الأساس الأمر الذي يسبب المشكلة؛ خاصة، وأنه يُعتمد على تعلمها على عملية (التعميم الشامل- تعميم إفراطي) مما يُحدث الأخطاء. وهنا عقب المؤلف على ذلك بأن دور المعلم يكمن في توضيح مدى أوجه الشبه والاختلاف بين اللغتين، بل ويحدد المدة الزمنية لتعلمها[١٣].

ثالثًا: أساليب واستراتيجيات[١٤] التعلم (سبك وراهبردهای یادگیری)

بداية تناول المؤلف الحديث عن أساليب التعلم؛ وذكر بأن لها أثرًا بالغًا في عملية تعلم اللغة الثانية؛ إلا أنها تعتمد في الغالب على أمرين مُهمين يتعلقان بالدارس: **أحدهما: (الاختيار الحسي- انتخاب حسی)**، ومن خلاله يدرك الدارس معلوماته عن طريق حواسه؛ ثم يقوم بمعالجتها في الذهن؛ ومن ثم يضيفها إلى شبكة خبراته السابقة. ويعتمد في ذلك غالبًا على

---

[١٣] - اچ. داگلاس براون: اصول یادگیری وآموزش زبان، ترجمه تابان نقاش فردوس، انتشارات فروزش، تهران، ١٣٩٠هـ.ش، ص١٢١-١٢٣.

[١٤]- الاستراتيجية مصطلح لاتيني يقصد به أفضل طرق فنون القيادة والإدارة؛ وهو يشمل في طياته معان متعددة تتثمل في التخطيط الجيد، والإدارة الواعية، والتحرك نحو الوصول لهدف واضح ومحدد. وفي مجال تعليم اللغة نجد أن للاستراتيجية ملامح متنوعة منها: المساهمة في تحقيق الهدف الرئيسي للكفاءة الاتصالية (أي القدرة على الاتصال سواء كان اتصالًا شفهيًا أم تحريريًا وهو مرتبط بالطبع بالمهارات اللغوية الأربعة: السماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، وزيادة دور المعلم ومساعدته على التوجيه الذاتي للمتعلم وحل مشكلات التعلم؛ وإمكانية التدريس حيث يسهل تدريسها وتعديلها في الوقت ذاته؛ فضلا عن تقديم الدعم للمتعلم بصور مباشرة وغير مباشرة للوصول إلى الهدف الرئيس من عملية التعلم وذلك من خلال الاستراتيجيات المباشرة وغير المباشرة، واتسامها بالمرونة بحيث لا يمكن التوقع بتتابعاتها وأنماطها- وبخاصة- إذا كان لمتعلم اللغة صلاحية الاختيار والدمج بين هذه الاستراتيجيات وفقًا للطريقة التي يريدها وهو ما يدلل على فرديتها وذاتيتها، وتأثرها بعوامل كثيرة مثل درجة الوعي، ومرحلة التعلم، وتوقعات المعلم، ومتطلبات المهمة، والعمر، والنوع، والجنسية، وأسلوب التعلم، وسمات الشخصية، ومستوى الدافعية، والغرض من تعلم اللغة . للمزيد ينظر: ريبكا اكسفورد: استراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة وتعريب: السيد محمد دعدور، ص١١-٢٢.

حاستين مهمتين هما (السمع والبصر) حيث يدرك بعض الطلاب معلوماتهم عن طريق حاسة السمع، بينما يدركها البعض الآخر عن طريق حاسة البصر، وهناك من يدركها بكلتا الحاستين، وبالتالي يقوم المعلم باستخدام الأنشطة التعليمية كافة حتى يتمكن الطلاب من إدراك معلوماتهم اللغوية. **ثانيهما: (السمات الشخصية- گونه شخصيتى)** وهي من الأمور المؤثرة بشكل كبير في عملية تعلم اللغة الثانية؛ سواء كانت سمات شخصية ذاتية أو مكتسبة؛ وهنا أشار المؤلف إلى مجموعة من سمات الدارسين على النحو التالي:

- **الدارس الانطوائي- الاجتماعي (درونگرا- برونگرا):** فبعض الدارسين لديهم سمات شخصية انطوائية، وليس لديهم صدامات كثيرة ويفضلون التعلم دون مساعدة من الآخرين. في المقابل نجد أن للبعض الآخر سمات شخصية اجتماعية؛ وهنا ينبغي على المعلم أن يكمل كل منهما بالآخر أثناء عملية التعلم، بأن يقوم بالتقريب بينهما ومن ثم يتعاون الجميع بمقدار واحد في الأنشطة التعليمية.

- **الدارس الخيالي- الواقعي (فرضيه گرا- حقيقت گرا):** بعض الدارسين خياليين ويبحثون عن الظواهر الافتراضية والمحتمل وقوعها في المستقبل، ومثل هؤلاء يتوصلون في الغالب إلى نتائج مفاجئة، ويفضلون التعلم دون إرشاد وتوجيه من الآخرين. في المقابل نجد أن الدارس الواقعي يفكر في الزمان والمكان الحالي ويبحث عن الحقيقة وليس التوقع، وينتظر من يعلمه موضوع الدرس. وهنا ينبغي على المعلم أن يقوم بإعداد الموضوعات الدراسية مسبقًا وبشكل منظم ويطرحها بدءًا من السهل ومرورًا بالأصعب.

- **الدارس المفكر/ الناقد- العاطفي (تفكر گرا- احساس گرا):** يبحث الدارس الناقد دائما عن الحقيقة مما يسبب الضجر لدى الآخرين، ويسعى دومًا للتقدم على غيره دون طلب للمدح من أحد، فهو يعمل في الخفاء، ويفضل البعد عن الآخرين. في المقابل نجد الدارس العاطفي يهتم بتقييم الآخرين له وينتظر المدح منهم مقابل ما يقوم به من نشاط. وهنا ينبغي

على المعلم للتعامل مع هاتين الحالتين أن يطلب من المفكرين بأن يعبروا عن مشاعرهم تجاه الآخرين؛ ويطلب من العاطفيين بأن يحدوا من مشاعرهم حتى تتمكن المجموعتين من التعاون في قاعة الدرس.

– **الدارس الجاد– سهل المراس (جدى گرا– آسان گرا):** يرغب الدارسون أصحاب السمات الجادة في تحديد مدة زمنية معينة للنشاط الدرسي، ويلزمون أنفسهم بها، وأن تتم كافة الأعمال بسرعة ودون غموض؛ ولعل سرعتهم تلك سببًا في وقوعهم في الأخطاء مما يمنع تفوقهم. في المقابل نجد الدارسين سهلة المراس يتعلمون بسهولة ويبحثون عن أنشطة جديدة حتى ولو ينتهوا من تكليفاتهم السابقة. فالأمر بالنسبة لهم أشبه باللعبة التي يمارسونها للاستمتاع. وهنا ينبغي على المعلم أن يخلط بينهما، ويحاول التقريب بينهما لمزيد من التعاون، وأن يضع على عاتقه بجعل النشاط الدراسي جادًا وممتعًا في ذات الوقت.

– **الدارس الشمولي– التحليلي (كلى گرا– جزئى گرا):** يهتم بعض الدارسين بتحليل موضوعات الدرس ومعرفة كل لفظة في الجملة ويحدد الأجزاء المكونة لها، في حين لا يعطي البعض الآخر أهمية لتحليل الجمل ولا بنيتها، ويهتمون فقط برسالتها ويخمنون معنى اللفظة من بنية الجملة وسياقها. وبالتالي ينبغي على المعلم أن يقوم بتقسيمهم إلى مجموعات أصغر حتى يستفيد من قدراتهم بشكل أفضل.

استراتيجيات التعلم- راهبردهای یادگیری[١٥]

عرفها المؤلف بأنها مجموعة من السلوكيات والمعالجات الذهنية التي تُمكن المتعلم من تسريع عملية تعلمه للغة شريطة أن يتحقق فيها اتفاق استراتيجية التعلم المستخدمة مع النشاط المتعلق بتعليم اللغة الثانية، واتفاقها مع أسلوب تعلم دارس اللغة، والربط بينها وبين الاستراتيجيات الأخرى. وأكد المؤلف على أن غالبية الدارسين يجهلون هذه الاستراتيجيات؛ وبالتالي ينبغي على المعلم أن يقوم بتعريفهم بها. وهنا أشار إلى تصنيف (أكسفورد)[١٦] لهذه الاستراتيجيات، وذكرها على النحو التالي:

- **استراتيجيات معرفية (راهبردهای شناختی)**[١٧]: وهي التي تساعد الدارس على استخدام الاستدلال والتجربة والنقد والتلخيص والتركيب وبناء المعلومات لتكوين صورة ذهنية أكثر عمقًا، والتدريب على البنى النحوية والألفاظ، مما يمكنه من الاندماج مباشرة مع محتوى تعلم اللغة الأجنبية الثانية.

---

[١٥]- تساعد هذه الاستراتيجيات متعلم اللغة الفارسية في الحصول على المعلومات، ومن ثم تخزينها واستخدامها. وهي عبارة عن وظائف محددة تجعل عملية تعلم اللغة أسهل وأسرع وأكثر متعة وفعالية؛ وتُمكن متعلم اللغة من التنقل بسهولة إلى مواقف جديدة في عملية التعلم. ومن خلالها يتمكن معلم اللغة من التأثير على الحالة العاطفية ودافعية التعلم لدى متعلمي اللغة، وكذلك على الطريقة التي يكتسب بها متعلم اللغة المعلومات وينظمها. ينظر: امير رضا وكيلى فرد، شراره خالقى زاده: راهبردهای یادگیری زبان فارسی، بررسی ارتباط بین ملیت با به کارگیری راهبردها در میان فارسی آموزان غیر ایرانی، فصلنامه جستار های زبانی، دوره ٥، شماره ٢ (پیاپی ١٨)، تابستان ١٣٩٣هـ.ش، ص ٢٦٢.

[١٦] - اعتمد المؤلف في هذا الكتاب على تصنيف (ريبكا اكسفورد) لاستراتيجيات تعلم اللغة، وهو يعد التصنيف الأكثر شمولًا وتفصيلًا، حيث يربط بين الاستراتيجيات الفردية واستراتيجيات المجموعات والمهارات اللغوية الأربعة. ويقسم هذا التصنيف الاستراتيجيات إلى قسمين رئيسين: الأول: الاستراتيجيات المباشرة، وتشمل: الاستراتيجيات المعرفية، والتذكرية، والتعويضية. والثاني: الاستراتيجيات غير المباشرة، وتشمل: الاستراتيجيات فوق المعرفية، والتأثيرية، والاجتماعية. ينظر:

- Rebecca.L.Oxford; Language Learning Strategies, What evrey teacher should know, Heinle and Henile Publishers, Boston, Massachusetts,1990, pp 14-21.

- ريبكا اكسفورد: استراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة وتعريب: السيد محمد دعدور، ص٢٩-٣٠.

[17] - Cognative Strategy.

– **استراتيجيات ما وراء المعرفة (راهبردهای فرا شناختی)**[18]: وهي استراتيجيات تستخدم للتحكم في عمليات التعلم مثل: تحديد أساليب التعلم واحتياجات الدارس، وتصميم نشاط تعلم اللغة الثانية، وإعداد وتصنيف المحتوى، وتحديد زمان ومكان وبرنامج التعلم، وتقييم معدل التقدم والنجاح في أنشطة التعلم. وذكر بأن مثل هذه الاستراتيجيات تلعب دورًا تنفيذيًا في تطبيق الاستراتيجيات المعرفية[19].

– **استراتيجيات متعلقة بالذاكرة**[20] **(راهبردهای مربوط به حافظه)**[21]: تساعد الدارس على إيجاد العلاقة بين الشكل والمعنى للألفاظ اللغوية، لكنها لا تؤدي بالضرورة إلى الفهم العميق. مثل: خلق اتصال بين طريقة نطق ومعنى اللفظة، وتكوين صورة ذهنية للربط بين شكل ومعنى اللفظة؛ وأشار بأن مثل هذه الاستراتيجيات لا يساهم باستمرار في تقدم دارس اللغة.

---

18 - Metacognative Strategy.

19 – تعتمد الاستراتيجيات المعرفية على العقل بشكل كلي في استقبال وتخزين واسترجاع المعلومات، وبالتالي فهي تركز على التذكر واستدعاء وتنشيط المعلومات السابقة وعرضها بطريقة سلسلة وميسرة. بينما تساعد استراتيجيات ما وراء المعرفة المتعلم في الوصول إلى حالة مزاجية مناسبة للتعلم معتمدة في ذلك على التخطيط الجيد وتحديد الأهداف العاجلة والآجلة للتعلم. ينظر: إدريس محمود ربابعة: فاعلية طريقة تدريس قائمة على بعض الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائي وزيادة التحصيل الإملائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز، السجل العلمي للمؤتمر الدولي الثالث لمعهد اللغويات العربية– جامعة الملك سعود، جمادى الآخرة ١٤٢٠هـ/ مارس ٢٠١٩م، ص ٢٩٧.

٢٠– تعتمد المعرفة العلمية للإنسان بشكل مباشر على ذاكرته؛ والتي بدونها لن يتمكن من التعرف على أصدقائه أو مسار حياته بشكل عام. وهي عبارة عن قدرة الإنسان على استخدام عقله في حفظ وتخزين تجارب وخبرات الحياة التي يمر بها، باختصار هي أساس لكافة تحركاته البشرية، ومن خلالها تتبلور أيضًا عملية التعلم؛ والتي هي في الأصل عبارة عن حفظ للمعلومات وتخزينها في ذاكرة الإنسان. وتتنوع الذاكرة إلى ذاكرة قصيرة الأجل، وطويلة الأجل، وعاملة، ودلالية، وغيرها. للمزيد ينظر: محمود رضا گشمردی: نقش حافظه در فرایند یادگیری زبان خارجی، پژوهش های زبان های خارجی، شماره ٢٨، زمستان ١٣٨٤هـ.ش، ص١٣٦– ١٣٧.

21 - Memory – related Strategy.

- **استراتيجيات تعويضية (راهبردهاى جبرانى)**[٢٢]: تساعد الدارس على أن يعوض بطريقة ما عدم معرفته بنقطة لغوية معينة، مثل: تخمين معنى الألفاظ أو البنى النحوية لنص الحوار أثناء السمع والقراءة، واستخدام المترادفات أو التحدث والكتابة حول لفظة ما أو بنية نحوية. ورأى أن مثل هذه الاستراتيجيات تستخدم في الغالب أثناء الحوار أو الكتابة.

- **استراتيجيات عاطفية (راهبردهاى عاطفى)**[٢٣]: يظهر أثرها في بداية تعلم اللغة الثانية؛ لكنها ليست فعالة بالنسبة للدارسين في المستويات المتقدمة. وهي ترتبط بالحالة النفسية والعاطفية للدارس ومدى تشجعه على تعلم اللغة الثانية.

- **استراتيجيات اجتماعية (راهبردهاى اجتماعى)**[٢٤]: تساعد دارس اللغة على التمكن من خلق الاتصال مع الآخرين، ومن ثم يتعرف بسلاسة على اللغة الثانية والنقاط الثقافية والاجتماعية لمتحدثيها. وهي عبارة عن سؤال متحدثي اللغة الثانية- تحديدًا- من أجل الحصول على المعلومات، أو طلب مساعدتهم لتوضيح نقطة أكثر صعوبة وتعقيدًا، والبحث عن السلوكيات الاجتماعية والعادات الثقافية لمجتمع اللغة الثانية. وهي بالطبع لها أثر بالغ- حسبما رأى المؤلف- في عملية تعلم اللغة الثانية.

ولتحديد أي هذه الاستراتيجيات تتماشى مع الدارسين، يرى المؤلف بأن أفضل وسيلة لتحقيق ذلك هي سؤال الدارسين أنفسهم عن أي الاستراتيجيات يفضلونها للتعامل من خلالها، وذلك عن طريق استبانات يتم إعدادها لذلك.

22 - Compensatory Strategy.
23 - Affective Strategy.
24 - Social Strategy.

رابعًا: الطريقة التواصلية (روش آموزش ارتباطى)[٢٥]

من منطلق أن هذا الطريقة تؤكد على خلق الاتصال، واستخدام اللغة في الأمور الحياتية الاجتماعية، والعلاقة بين البنية النحوية واستخدامها، ذكر المؤلف بأن هناك مجموعة أسس ينبغي مراعاتها في هذا المنهج، وهي:

١- اهتمام دارس اللغة بأن الغرض من تعلمها هو استخدامها كوسيلة اتصال، وليس لمعرفة البنى النحوية فقط.

٢- ينبغي أن تكون الأنشطة التعليمية ذات هدف واضح، وأن تلبي حاجة دارس اللغة من أجل خلق اتصال حقيقي في المجتمع.

٣- ضرورة معرفة دارس اللغة بكيفية الربط بين الشكل اللغوي واستخدامه. على سبيل المثال صيغة الأمر لا تستخدم فقط لإعطاء الأمر؛ وإنما تستخدم للحصول على المزيد من المعلومات وعرض الآراء وتقديم النصيحة وغيره.

٤- ينبغي أن تكون التدريبات اللغوية في السياق الاجتماعي الفعلي، وفي اتصال مع تجارب الحياة، مما يمكن دارس اللغة من اكتساب مهارة الحوار بشكل جيد يساعده في استخدامها في الأمور الحياتية المتنوعة.

وهنا طرح المؤلف تساؤلًا يدور في ذهن كل متعلم للغة وهو: هل نتعلم استخدام اللغة أولًا أم نتعلم طرق تكوين البنى النحوية لها؟ وأجاب على ذلك بأن هناك تباين في الآراء حول هذا الأمر، والتي لخصها في مجموعة من النقاط على النحو التالي:

أولا: إن مفهوم التواصل بشكل عام يتضمن نقطتين، الأولى: وهي أن اللغة لديها خصائص منظمة. والثانية: وهي المعنى. وكلاهما لا يمكن أن ينفصل عن الآخر. وبالتالي نقدم رسالة للمعلم بأنه بالتزامن مع تعليم القواعد النحوية يتم تعليم كيفية استخدامها في النشاط اليومي بين المتحدثين. ودلل على ذلك بهذا المثال: عندما

[25]- Communicative Language Teaching.

نذهب للطبيب ويسألك (سيگار مى كشى- هل تدخن؟) فالغرض من سؤاله هنا هو الحصول على المعلومة؛ بخلاف صديقك عندما يعرض عليك أن تدخن فيقول لك نفس السؤال.

ثانيًا: ترتبط الطريقة التواصلية بالطريقة التقليدية القائمة على تعليم القواعد النحوية، خاصة وأن البناء اللغوي الواحد قد لا يتضمن- أحيانًا- معنى واحد، وإنما يتضمن معاني كثيرة. ودلل على ذلك بطلب ضابط الشرطة رقم هاتفك (شماره تلفن خود را به من بدهيد- اعطني رقم هاتفك)؛ والذي يختلف بالطبع عن طلب أحد أصدقائك له؛ حيث تختلف حدة الطلب في التعبير عن هذه الجملة وكذلك النبر. فالأول يرغب في معرفة رقم هاتفك لتسجيل مخالفة عليك؛ بينما الآخر يبحث عن هاتفك لخلق الاتصال.

ثالثًا: لا يمكن الفصل بين الاستخدام والبناء اللغوي فكلاهما مرتبطان ببعضهما عبر مجموعة من الخصائص، منها: موضوع الكلام: كالصحة أو السفر أو العمل والفرح وغيره، والموقع: مثل الحوار بين صديقين، والحوار العلمي، والحوار التجاري وغيره، ودور المتحدثين في التواصل: مثل عدم معرفتهما ببعض، أو الصديق مع الصديق، أو المدير مع العامل وغيره. وبالتالي ينبغي على الدارس اللغوي أن يعرف ما هي البنية النحوية المناسبة لموضوع الكلام وموقعيته ودور المتحدثين.

رابعًا: ينبغي أن يتم تقييم الدارسين وفقًا للأداء النحوي من جانب، والأداء التواصلي من جانب آخر؛ ويترتب على ذلك أيضًا تقييم الأخطاء وفقًا للأساس النحوي والتواصلي، فضلا عن الاختلاف الثقافي.

خامسًا: شمولية المنهج التواصلي للمهارات اللغوية الأربعة؛ والتي يمكن تقسيمها لمهارتي إنتاج هما (الحوار والكتابة) ومهارتي إدراك هما (السماع والقراءة).

سادسًا: ينبغي أن يكون المعيار في المنهج التواصلي مستوى الكلام وليس الجملة؛ومن ثم يتم الربط والارتباط بين الأقسام المتنوعة لنص الكلام والكتابة. وهو ما يؤكد على استخدام هذا المنهج للنصوص التي تستخدم السلوكيات الاجتماعية الفعلية.

تقييم المحتوى التعليمي (ارزشيابى مطالب درسى)

يرى المؤلف بأنه لا يوجد معيار دقيق لتقييم المحتوى التعليمي؛ وغالبًا ترتبط التقييمات بمسألة الذوق. لكن في إمكان المعلم أن يقييم محتواه التعليمي طبقًا لأهداف واحتياجات دارسي اللغة، وذلك عبر طرح مجموعة من الأسئلة تساعده على ذلك، مثل: لماذا أعد هذا المحتوى التعليمي الموجود في كتابه؟ وكيف يمكنه الاستفادة منه؟ وهنا يوضح أن هناك نوعان من التقييمات:

الأول: التقييم الخارجي (ارزشيابى برونى): وهي مرحلة يتم الاهتمام فيها بالمعايير التي تعطي نظرة عامة على بنية محتوى الكتاب، وتوضح جوانب القوة والضعف فيه. حيث يتم التركيز فيها على غلاف الكتاب، والمقدمة، وقائمة المحتويات.

الثاني: التقييم الداخلي (ارزشيابى درونى): وهي مرحلة تهتم بالدراسة الدقيقة للمحتوى، وتوضح مدى التناغم بين موضوعاته. وبمجرد أن ينتهي المعلم من تقييمه الداخلي والخارجي للمحتوى التعليمي، يمكنه اتخاذ القرار بخصوص مدى مناسبة المحتوى لعملية التعليم أم لا؛ وذلك من خلال طرح هذه الأسئلة: هل يُجيب المحتوى التعليمي على كافة التساؤلات، أم يحقق جانبًا من احتياجات الدارس؟ وهل يمكن للمعلم أن يتدخل– وفقًا لهدف وحاجة الدارس وسماته الشخصية– لتغيير أو إضافة أو حذف جزء من المحتوى التعليمي؟ وهل موضوعات المحتوى التعليمي مرنة للدرجة التي تسمح بإعادة بنائها؟

خامسًا: طرق إعادة صياغة المحتوى التعليمي (طريقة بازسازى مطالب درسى)

عرفها المؤلف بأنها تغيير المحتوى التعليمي ليتوافق مع أهداف واحتياجات دارسي اللغة، وهي عملية تتم وفقًا لثلاثة أوجه: مناسبة المحتوى التعليمي لمستوى الدارسين واحتياجاتهم وطبيعة عملهم، وتوافقه مع البناء المعرفي لدارسي اللغة فهناك من يفضل التعلم بالطريقة الاستقرائية أو العكس مما يتطلب تغييرا في المحتوى، ومناسبته لبيئة التعلم فمن يتعلم في لندن يختلف عن من يتعلم في مصر وهكذا. ومع ذلك أورد المؤلف مجموعة من الاستراتيجيات والتي تتم من خلالها عملية إعادة صياغة المحتوى:

١- **الإضافة (افزودن):** أي إضافة نقاط تعليمية وفقًا لحاجة الدارسين على المحتوى التعليمي الفعلي.

٢- **الحذف (زدودن):** وهو على العكس من الإضافة؛ فمن الممكن أن يحدث تغيير ما في المحتوى التعليمي كأن يتم حذف جزء صغير أو طويل منه.

٣- **التغيير الكيفي (تغيير كيفى):** عملية تتم بغرض تسليط الضوء على تدريب أو قضية لغوية معينة؛ وهي تتم عبر مرحلة: (إعادة الكتابة- باز نويسى) وفيها يتم تسليط الضوء على بعض الموضوعات حتى تكون أكثر قربًا من أهداف المنهج التواصلي؛ وبالتالي تعمل إعادة الكتابة على ربط أنشطة المتعلمين بشكل أكبر بمعارفهم وخبراتهم السابقة.

٤- **التبسيط (ساده سازى):** عملية تشبه لحد ما عملية إعادة الكتابة لكنها تعتمد على تبسيط عناصر المحتوى التعليمي ومن بينها التدريبات والأنشطة التعليمية. لذا قد تكون خطرة للغاية حال عدم مراعاة الانسجام والتناغم بين جمل النص المقروء أو المسموع.

٥- **التغيير في ترتيب الموضوعات (تغيير در ترتيب مطالب):** وفيها يتم استبدال موضوعات درس بآخر؛ أو يتم تغيير ترتيب أحدهما، ويتم هذا الأمر- بالطبع- وفق أسس معينة على النحو التالي:

أ- قصر الفترة الزمنية المتاحة للمحتوى التعليمي؛ واحتياج الدارسين إلى أن يتم تعليمهم القواعد اللغوية الرئيسية والألفاظ الأكثر تكرارًا وغير ذلك؛ مما يتطلب تغييرًا في المحتوى التعليمي يناسب احتياجاتهم.

ب- عند الحاجة إلى تأجيل درس ما يشتمل على معلومات عديدة بسبب عدم جهوزية الدارسين لتلقي محتواه؛ ففي هذه الحالة يتم استبدال أو إعادة ترتيب الدرس، وربطه مع المحتوى التعليمي بشكل جيد.

سادسًا: إطلالة حول مناهج تعليم اللغة الثانية

أكد المؤلف- في البداية- بأن الهدف من الاطلاع على مناهج تعلم اللغة الثانية ليس معرفة أفضل هذه المناهج؛ وإنما لكي يحدد المعلم أفضلها وأيسرها، والتي تتماشى مع هدف واحتياجات دارسي اللغة، والعوامل الجسدية والنفسية والمعرفية لهم؛ بالإضافة إلى إمكانيات المؤسسة التعليمية. ومن هنا ندرك إطلاع معلم اللغة على مناهج تعلم اللغة كافة، وأنشطتها المتعلقة بها حتى يتمكن من اختيار أفضلها عند اللزوم. وفي هذا الجزء قسم المؤلف حديثه عن مناهج تعلم اللغة الثانية- وفقًا للمرحلة الزمنية- إلى قسمين:

الأول: مناهج تعلم اللغة الثانية قبل القرن العشرين: وذكر بأنه كانت هناك طريقتان للتعلم في ذلك الوقت، الأولى: طريقة تعلم اللغات الكلاسيكية[٢٦] المنتشرة في ذلك الوقت، والتي اعتمدت على المعرفة اللغوية للدارس والتي يستطيع من خلالها التواصل مع أبناء اللغة الثانية. والثانية: طريقة تقوم على معرفة الدارس بالقواعد النحوية، بمعنى أن يقوم بدارسة القواعد النحوية للغة الثانية؛ ومن ثم يمكنه بناء المفردات، وصياغة الجُمل، والتواصل مع أبناء

[٢٦] - يقصد بها اللغات اليونانية واللاتينية.

اللغة الثانية. ثم تطور الأمر بعد ذلك وظهرت مناهج أخرى– في ذلك الوقت– اعتمد غالبها على استراتيجية التعلم القائمة على التقليد (راهكار تقليد) بدلًا من استراتيجية التعلم القائمة على دراسة القواعد النحوية؛ وهي التي أسس لها اللغوي التشيكي جانسون آموس كمينيوس[٢٧] وفيها أساس للاعتماد على (المنهج الاستقرائي– روش استقرايى)[٢٨] في عملية تعلم اللغة الثانية، وبالتالي يكون الهدف تعلم مهارة الحوار وليس تحليل القواعد النحوية؛ وتقوم هذه الاستراتيجية على ما يلي:

– يقوم المعلم– في البداية– بتعليم الدارسين عددًا من الألفاظ والجُمل.

– ثم يطلب منهم تكرار هذه الألفاظ والجُمل.

– ثم يقوم بمساعدتهم على عمليتي القراءة والكتابة.

– ومن ثم يستفيد في عملية التعلم بالربط بين الصورة والمعنى في ذهن الدارسين.

الثاني: مناهج تعلم اللغة الثانية في القرن العشرين: مع بدايات القرن العشرين ظهرت مناهج وطرق أخرى متتالية لتعلم اللغة الثانية بدءًا من طريقة القواعد والترجمة، والطريقة المباشرة والتي ظهرت معها كتابة اللغة بالألفبائية الدولية لتؤكد على أهمية دراسة الجانب الصوتي عند تعلم اللغة الثانية[٢٩]، وغيرها من الطرق التي تناولها المؤلف على النحو التالي:

---

[27] - Jahnson Amos Comenius.

[٢٨] – طريقة تعتمد على الاستدلال والتفكير بشكل مباشر ، وهي عملية يتم التوصل بها إلى فرض أو فكرة أو حكم على أساس معلومات واستنتاجات أخرى يتوصل إليها الدارس عبر الاستقراء؛ وبذلك يتعود على الاعتماد على النفس والوصول لحلول للمشاكل التي تواجهه في عملية التعلم. ويتم الاعتماد على هذه الطريقة بشكل رئيسي في التدريب على القواعد والنحو . ينظر: جاك سى ريتشاردز وآخرون: معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، نقله إلى العربية محمود فهمي حجازي و رشدي أحمد طعيمة، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، القاهرة، ٢٠٠٧م، ص٣٣١–٣٣٢.

[٢٩] – تساهم دراسة الجانب الصوتي عند تعلم اللغة الثانية في إطلاع دارسي اللغة الثانية على صوتيات اللغة، واستخدام السمات الصوتية خلال عملية التعلم، فضلًا عن المساهمة في تعلم مهارة التحدث بطلاقة. (الباحث)

– **طريقة القواعد والترجمة (روش دستور– ترجمه)**[٣٠]: هي امتداد للطرق التي كان يتم بها تعلم اللغات الكلاسيكية القديمة؛ وتعتمد على:

١– يستند الدارس عند تعلمه إلى اللغة الأم.

٢– يكون الاعتماد على اللغة الثانية بشكل أقل عند التواصل.

٣– يتم التعلم بالتأكيد على دراسة القواعد الحاكمة لتصريف الأفعال وبنى الألفاظ وصياغة الجُمل.

٤– تبدأ عملية التعلم بقراءة نصوص أدبية.

٥– تُشكل الترجمة من اللغة الثانية إلى اللغة الأم، والعكس، نشاطًا مهمًا في عملية التعلم.

٦– طبقًا لهذه الطريقة لا يكتسب دارس اللغة مهارة استخدام اللغة الثانية/ الأجنبية.

٧– ليس من الضروري أن يكون المعلم متمكنًا من اللغة الثانية.

٨– من بين أنشطة هذه الطريقة الاعتماد على المقابلة والمقارنة بين اللغة الأم واللغة الأجنبية/ الثانية.

– **الطريقة المباشرة (روش مستقيم)**[٣١]: هي على النقيض من طريقة القواعد والترجمة، حيث تعتمد على ما يلي:

---

٣٠ – من الطرق التي كان يتم الاعتماد عليها بشكل رئيسي في تعليم اللغات. وعلى الرغم من تركيزها المباشر على تعليم مهارتي القراءة والكتابة؛ إلا أن ما يؤخذ عليها يكمن في عدم الاهتمام بمهارتي السماع والتحدث، والاعتماد على تدريس ثقافة اللغة الثانية من خلال النصوص التي يتم تدريسها في قاعة الدراسة فقط مما يُبعد الدارسين تمامًا عن عناصر الثقافة الخارجية الأخرى، فضلًا عن تأثيرها على الدافع لدى الدارس بسبب عدم تحقيقه لهدفه الفعلي من تعلم اللغة الثانية الأمر الذي يشعره بحالة من اليأس والإحباط وعدم الاهتمام. ينظر: ناصر كاظم خانلو، نسرين بيرانون: نقد وبررسى روش دستور– ترجمه در آموزش زبان فارسى، همايش آموزش زبان وادبيات فارسى– انجمن آموزش زبان وادبيات فارسى– دانشگاه تربيت مدرس، دوره ١، ١٣٩٣هـ.ش، ص ٥٦٤–٥٦٦.

١- لا تُستخدم اللغة الأم في عملية التعلم، بمعنى آخر لا حاجة في أن يكون المعلم على دراية باللغة الأم للدارس.

٢- يبدأ التعلم بلغة الحوار اليومية لمتحدثي اللغة الثانية.

٣- تُستخدم الصور والأشياء الواقعية والحركة للربط بين الشكل اللغوي والمعنى.

٤- يتم تعليم قواعد اللغة وفقًا للطريقة الاستقرائية.

٥- تُقرأ النصوص الأدبية بغرض القراءة فقط.

٦- لا يتم فيها تحليل النماذج النحوية.

٧- يتم تعليم النقاط الثقافية للغة الثانية وفقًا للطريقة الاستقرائية.

٨- ينبغي أن يكون المعلم متمكنًا من اللغة الثانية.

- **طريقة القراءة (روش خواندن)**[٣٢]: يقول المؤلف بأن هذه الطريقة جاءت للتغلب على صعوبات الطريقة المباشرة. فالمعلمون المتمكنون من اللغة الأجنبية وفي إمكانهم التحدث بها بسهولة في قاعات الدراسة قليلون للغاية؛ وبالتالي لا يمكنهم استخدام الطريقة المباشرة. فضلًا عن محدودية السفر إلى بلاد اللغة الفارسية حتى يتمكن الدارس من ممارسة الحوار

[٣١] - على الرغم من اهتمام هذه الطريقة بتعليم لغة الحوار اليومي كهدف تعليمي رئيسي بها؛ إلا أن ما يؤخذ عليها احتياجها لأن يكون المعلم صاحب مهارة تحدث عالية باللغة الفارسية، وليس ذو دراية جيدة فقط بأسس وقواعد بناء جمل هذه اللغة. ينظر: شهين شيخ سنگ تجن: بررسى چند روش آموزش زبان فارسى به غير فارسى زبانان، نخستين همايش آموزش زبان فارسى- دانشگاه تربيت مدرس، اسفند ١٣٩٣هـ.ش، دوره ١، ص ٣٢٢.

[٣٢]- تتطلب هذه الطريقة أن يكون الدارس على دراية جيدة بالنطق الصحيح لألفاظ اللغة الفارسية، وأن يفهم بسهولة المعنى الشفوي للكلام البسيط وغير المعقد؛ فضلًا عن قدرته على التطبيق الشفوي لأنماط الكلام بلغة بسيطة. لكن ما يؤخذ عليها هو اقتصارها على تعليم مهارة الكتابة من خلال التدريبات التي تقدم لمساعدة الدارس على تعلم الألفاظ والبنى الضرورية لفهم معنى النص المقروء. للمزيد حول هذه الطريقة ينظر: حسين وثوقى: روش خواندن در تدريس زبان خارجى: نشريهٔ دانشكدهٔ ادبيات وعلوم انسانى، پائيز ١٣٧١هـ.ش، ص ١١١-١١٥.

بشكل طبيعي؛ ومن ثم تكون مهارة القراءة ضرورية حتى يتمكن الدارس من قراءة الكتب الفلسفية والأدبية وغيرها باللغة الثانية/ الأجنبية. وهناك مجموعة من السمات الرئيسية التي تعتمد عليها هذه الطريقة:

١- يتم فيها تدريس قواعد اللغة الضرورية فقط لفهم القراءة.

٢- يتم عرض الألفاظ الأكثر تكرارًا في النص المقروء ثم يتم عمل حصر بها.

٣- تستخدم الترجمة مرة أخرى كنشاط أساسي في هذه الطريقة.

٤- تعتبر القراءة المهارة الوحيدة التي يتم التأكيد عليها في هذه الطريقة.

٥- ليست هناك حاجة أن يكون المعلم متمكنًا من مهارة الحوار باللغة الأجنبية.

- **طريقة السماع- الحوار (روش شنيداری- گفتاری)**[٣٣]: يرى المؤلف بأن هذه الطريقة تعوض أوجه القصور في طريقة القراءة، والتي تفتقر للتركيز على مهارة الحوار. وهي نتاج لحركة إصلاح عملية تعليم اللغة الثانية إبان عقود الأربعينيات والخمسينيات بالولايات المتحدة الأمريكية؛ ومن أهم سماتها ما يلي:

١- يبدأ الدرس بنص حواري.

٢- تعتمد بشكل أساسي على مهارة بناء القواعد النحوية؛ فضلا عن التقليد والحذف عنصران رئيسيان فيها.

٣- يتم عرض البنى النحوية من الأبسط إلى الأصعب، ويتم تعليم التدريبات والقواعد بناء على الطريقة الاستقرائية.

---

[٣٣]- ترى هذه الطريقة بأن تعلم اللغة الأجنبية يتم وفقًا لمبادئ خمسة ينبغي وضعها في الاعتبار، وهي على النحو التالي: اللغة هي الكلام وليست الكتابة، واللغة عبارة عن مجموعة من العادات السلوكية، وضرورة تدريس اللغة نفسها وليس ما يقال عنها، واللغة هي الصورة التي يتحدث بها أبناؤها الأصليون وليست الصورة النمطية التي ينبغي أن يتحدث بها الناس، وأخيرًا الاختلاف بين اللغات. للمزيد حول هذه المبادئ ينظر: حسين وثوقی: شيوه شنيداری- گفتاری در آموزش زبان خارجی، نشريهٔ مدرس علوم انسانی، شماره ٣، تابستان ١٣٧٦هـ.ش، ص ١١٧-١٢٠.

٤- منذ البداية يتم فيها الاهتمام بنطق الألفاظ.

٥- في المراحل الأولى يكون عدد الألفاظ المدرب عليها الدارس محدودًا للغاية.

٦- يتم التركيز على أن لا يرتكب الدارس أخطاء.

٧- يتم التدريب على البنى النحوية دون تأكيد على المعنى.

٨- من الضروري بأن يكون المعلم متمكنًا من البنى النحوية التي يقوم بتدريسها في قاعة الدرس؛ وهو ما يعني بأن يهتم الدارس بالموضوعات الموجودة في الكتاب فقط ويتدرب عليها.

٩- تتم المقابلة والمقارنة بين اللغة الأم واللغة الأجنبية فقط من قبل المعلم عند إعداد المحتوى التعليمي والأنشطة الفصلية.

- **طريقة المحادثة اللحظية (روش گفتارى موقعيتى)**: تتفاعل هذه الطريقة مع أوجه القصور في طريقة القراءة أيضًا، والتغلب عليها عند التدريب على مهارتي السماع والتحدث. ومن أهم خصائصها ما يلي:

١- تعطي أهمية للحوار منذ البداية.

٢- يتم عرض المحتوى الدراسي كافة في البداية في شكل حواري قبل أن يتم عرضه كتابةً؛ بمعنى آخر يتم تدريس مهارتي القراءة والكتابة في الوقت الذي يكون فيه الدارس قد تمكن من الألفاظ والبني النحوية للغة عن طيق الحوار.

٣- يتم التواصل في قاعة الدرس فقط باللغة الثانية.

٤- يتم التركيز على تعليم الألفاظ العامة عن طريق كثرة التكرار.

٥- يتم عرض البنى النحوية من الأبسط للأصعب.

٦- يتم التدريب على الألفاظ والبنى النحوية الجديدة في مواقف اجتماعية معروفة.

- **الطريقة المعرفية (روش شناختى):** يرى المؤلف بأن هذه الطريقة جاءت كرد فعل على طريقة السماع والحوار. وهي تقوم على أسس علم النفس المعرفي وفقًا لما ذكره اللغويان (نير وتشومسكى)؛ ومن أهم سماتها ما يلي:

١- تعتبر أن تعلم اللغة الثانية عبارة عن تعلم مجموعة من القواعد اللغوية، وليس ملكة بناء عدد من النماذج النحوية.

٢- يتم التعليم فيها بناء على شخصية الدارس، وأن كل دارس مسئول عن طريقة تعلمه.

٣- يتم تعليم قواعد اللغة فيها وفقًا لشخصية الدارس أو بالطريقة الاستقرائية.

٤- لا تعتمد على النطق؛ حيث ترى بأن تعلم نطق اللغة- ليصبح الدارس مثل أبناء اللغة في النطق- أمر غير ممكن وغير فعلي.

٥- لمهارتي القراءة والكتابة فيها أهمية مثل مهارتي السماع والحوار.

٦- تعتبر التعلم الخاطئ للألفاظ والبنى النحوية ظاهرة طبيعية؛ ومثل هذه الأخطاء من الممكن أن تلعب دورًا في تعلم اللغة الثانية. ويستطيع المعلم أن يبحث عن سبب الأخطاء في اللغة الأم أو الثانية، ويسعى لعرض النشاط الدراسي اللازم للتغلب عليها.

٧- تشترط تمكن المعلم من اللغة الثانية؛ أن يكون لديه القدرة على تحليل البنى النحوية.

- **الطريقة العاطفية (روش عاطفى- انسانى):** تأتي هذه الطريقة لمواجهة القصور في طريقتي السماع والحوار والمعرفية. وتعتمد على الجانب العاطفي لدارس اللغة. ومن أهم سماتها ما يلي:

١- تعطي اهتمام بالغ بالدارس ومشاعره.

٢- تشترط أن يكون الحوار باللغة الثانية له معنى بالنسبة للدارس؛ وهو ما يعني أن الدارس يشعر بإمكانية الاستفادة من هذا الحوار في المجتمع الخارجي.

٣- ضرورة أن تتم الأنشطة الدراسية في مجموعات صغيرة وبشكل زوجي.

٤- تعتبر الأنشطة الدراسة وبيئة الدراسة أهم من طريقة التدريس والمحتوى التعليمي.

٥- ضرورة الحوار والتفاعل بين الدارسين داخل الفصل الدراسي من أجل تعلم اللغة.

٦- تعتبر تعلم اللغة الثانية تجربة شخصية، والتي من خلالها يتعلم الدارس قواعد اللغة.

٧- ينبغي أن يكون دور المعلم فيها قائمًا على الاستشارة فقط وتسهيل عملية التعلم.

٨- تشترط تمكن المعلم من اللغتين الثانية والأم.

- **طريقة المهام الإدراكية (روش درك محور)**[٣٤]: ترى هذه الطريقة بأن تعلم اللغة الثانية يشبه إلى حد كبير تعلم اللغة الأم، وتعتمد على ما يلي:

١- ترى بأن مهارة السماع لها أهمية كبيرة وتشكل محور تعلم مهارات الحوار والقراءة والكتابة.

٢- ينبغي أن يتعلم الدارس التواصل عن طريق حوار له معنى (بالعامية والفصحى).

٣- لا ينبغي على الدارس أن يبادر بالحوار حتى يشعر بجهوزيته لذلك، وبالتالي يتجنب الوقوع في الخطأ.

٤- يتعرض خلالها الدارسون لمداخلات كثيرة أكبر من مستواهم اللغوي، وبالتالي يتعلمون نقاط لغوية جديدة.

[٣٤] - يعد تعليم اللغة القائم على المهام امتدادًا لأسس منهج تعليم اللغة اتصاليًا؛ ومحاولة من قبل الداعمين لهذا المنهج نحو الاستخدام الفعلي للغة. وهو من الطرق التي تعتمد على المهام التفاعلية في قاعة الدرس، وهي عبارة عن أنشطة تفاعلية تساعد الدارسين على تحقيق أهداف تعليمية محددة، حيث تتطلب منهم تفاعلًا واضحًا عبر استخدام حقيقي للغة. ينظر: رضا كلانترى، مهناز سعيدى: تأثير روش تدريس "تكليف- محور" بر درك مطلب زبان آموزان، نشريه آموزش وارزشيابى (علوم تربيتى)، دوره٢، شماره ٦، تابستان ١٣٩٨هـ.ش، ص ١٧٨.

٥- ترى بأن تعلم قواعد اللغة سببًا في معرفة الدارس بالحوار؛ وبالتالي لن يكتسب الدارس مهارة الحوار بسهولة- مثل أبناء باللغة- إلا إذا تعلم القواعد عن طريق ممارسة الحوار مع الدارسين.

٦- تعطي أولوية لقدرة الدارس على إجراء حوار مع زملائه بقاعة الدرس بعيدًا عن تصحيح الأخطاء التي يقع فيها.

٧- من الممكن الاستعانة بعرض المحتوى التعليمي على شريط مُسجل أو فيديو في حال لم يكن المعلم من الناطقين باللغة الثانية، أو لم يكن متمكنًا منها.

- **الطريقة التواصلية (روش ارتباطى):** ذكر المؤلف بأن أتباع هذه الطريقة يرون بأن الهدف الأساسي من تعلم اللغة هو خلق الاتصال، وبالتالي فإن أهم العناصر التي تعتمد عليها تكمن في ما يلي:

١- تمكن الدارس من خلق الاتصال باعتباره الهدف الرئيس من وراء تعلم اللغة الثانية.

٢- يتم تعليم محتوى تعليمي له معنى ودور اجتماعي وليس بنى نحوية فقط.

٣- يتم تقسيم الدارسين إلى مجموعات مكونة من شخصين أو أكثر لمناقشة المعنى؛ وهو ما يعني أن يتم عرض قضية ما على المجموعة الأولى، والتي يُطلب منها بعد فهمها لمعنى القضية أن تعرضه على المجموعة الثانية.

٤- يبادر الدارسون فيها للقيام بدور اجتماعي حتى يتمكنوا من استخدام اللغة الثانية في مواقف اجتماعية مختلفة.

٥- يتم عرض موضوعات الدرس والنشاط الفصلي بشكل طبيعي.

٦- يتم التدريب على مهارات اللغة بشكل متزامن؛ بحيث يشتمل كل نشاط دراسي على مهارات السماع والحوار والقراءة والكتابة.

٧- يأتي دور المعلم لتسهيل عملية التعلم، وتأتي أهمية إصلاح أخطاء الدارسين في المرحلة الثانية.

٨- تشترط أن يكون المعلم متمكنًا من اللغة الثانية.

سابعًا: مهارة القراءة (مهارت خواندن)

تطرق المؤلف– بعد ذلك– للحديث عن المهارات اللغوية؛ وأشار في البداية إلى أنه لا يمكن فصل مهارات اللغة عن بعضها البعض؛ بل إننا عندما نقوم بتدريس مهارة ما فإن باقي المهارات تؤثر عليها؛ وبالتالي فإن عملية الفصل– حال القيام بها– يكون فقط لغرض تسهيل عملية التعلم. وعرف المؤلف القراءة بأنها طريقة الحصول على المعلومات عبر البصر؛ ولعله قصد هنا بأننا عندما نتحدث عن القراءة يكون المقصود النظر إلى الحروف والعلامات الأخرى المتعلقة بتجاور الحروف في نص منسجم ومتناغم بهدف إدراك المعلومات التي ينقلها هذا النص.

– دور مهارة القراءة في المجتمع

أورد المؤلف هذا الجزء للرد على من يعتقد بأن القراءة نشاط فردي ذاتي. حيث يقول بأنه على الرغم من التمكن من هذه المهارة يتحقق فعليا عن طريق ذاتية القراءة؛ إلا أن تعلم القراءة بالطريقة التي تحدث في قاعة الدرس لا يعد نشاطًا فرديًا. ولتوضيح هذه النقطة أشار إلى أن هناك فارق بين مهارة القراءة والتحدث. حيث إن دارسو اللغة يكون لديهم شغف بالتحدث باللغة التي يتعلمونها، لكن في المقابل نجد أن دارسو اللغة الكبار يكون لديهم إحساس خاص من وراء مهارة القراءة وهو رغبتهم في الانضمام إلى مجتمع القراء أو بمعنى آخر مجتمع المثقفين. وبالتالي يسعون من وراء تمكنهم من هذه المهارة إلى خلق اتصال مع القراء، والحصول على المزيد من المعلومات؛ بل ويمكنهم أن يحققوا المتعة من وراء ذلك، مما يحقق لديهم الإحساس بالقيمة الثقافية.

– وفيما يتعلق بدارسي الفارسية يرى المؤلف بأنه كلما كان لديهم معرفة لغوية سابقة بالنص المقروء فإنهم سيتمكنون من الوصول إلى المعنى بسهولة؛ وعلى العكس إذا لم يكن لديهم هذه المعرفة فإنهم سيرتكبون الأخطاء بالتأكيد عند تحديدهم لمعنى النص. لذا وجه

رسالة لمعلم اللغة الفارسية مفادها أنه إذا كان هناك اختلاف بين ثقافة دارسي اللغة وثقافة اللغة التي يدرسونها؛ ففي هذه الحالة سيرتكبون المزيد من الأخطاء عند فهمهم للنص ولن يتمكنوا من إدارك رسالة المؤلف بشكل كبير. وبالتالي يلزم على المعلم أن يهتم ببناء المعرفة اللغوية السابقة لدارسيه؛ وأن يكون بالطبع على إطلاع بآراء ومعتقدات وعادات وتقاليد الإيرانيين حتى يدرك الفهم السليم للنص.

– كما أشار إلى ضرورة قيام معلم اللغة الفارسية بتوضيح العلاقات بين موضوعات النص المقروء، وأن يحدد في أي جملة بالنص وردت رسالة المؤلف، وكيف تم توظيف جُمل النص الأخرى لتوضيح معنى النص؟ وهو بذلك يؤكد على أن مهارة القراءة لا تعني بالضرورة المعرفة اللغوية الكاملة لألفاظ وجُمل النص المقروء، وإنما هي عملية نشطة تتحقق من خلال التعامل بين العناصر اللغوية وباقي العوامل الأخرى الخارجة عن النص والتي من بينها معرفة القارئ السابقة بالنص.

– كما يؤكد المؤلف على مشكلة اختلاف الثقافات، والتي تعد من أهم المشاكل التي تواجه دارسي الفارسية؛ خاصة، وأن فهم النص المقروء مرتبط بما يحتويه من نقاط ثقافية خاصة باللغة الثانية الأمر الذي قد يسبب المزيد من المشاكل. بناء عليه يرى بأنه ينبغي على معلم الفارسية الاهتمام بتعليم دارسيها ثقافة أبناء هذه اللغة. ودلل على ذلك بأن الإيرانيين الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية في إمكانهم الحديث بها بطلاقة مع بعضهم البعض؛ لكن عندما يستخدمونها مع أبناء هذه اللغة يواجهون مشكلة اختلاف الثقافات، وأرجع السبب في ذلك إلى أن حديثهم مع بعضهم في بداية الأمر كان سلسلا بسبب توحيد الثقافة فيما بينهم؛ لكن اختلف الأمر عندما تحدثوا مع أبناء الإنجليزية نتيجة لاختلاف الثقافات.

– الهدف من تعلم مهارة القراءة

ذكر المؤلف بأن الهدف من وراء تعلم مهارة القراءة– منذ البداية– في الاطلاع على آداب اللغة الثانية؛ لكن تطور الأمر بعد ذلك وصارت القراءة مركزًا لتعلم اللغة الثانية. ودلل

على ذلك لسهولة الحصول على موادها التعليمية بالمقارنة بمهارات أخرى مثل مهارة السماع- على سبيل المثال- والتي تحتاج لأجهزة تسجيل صوتي وغيره. كما يشير إلى أن القراءة تعد من أهم الأدوات في حياتنا اليومية من أجل خلق الاتصال. كما أشار إلى تسميتها بـ "لغة المكتبة" لسهولة اكتسابها بعيدًا عن أي مهارة أخرى. في حين رأى بأن تسميتها بـ "لغة العلماء" يجعلها أكثر رونقًا. بالإضافة إلى ما سبق ذكره يرى المؤلف بأن هناك مجموعة من الأهداف الأخرى لتعلم مهارة القراءة، على النحو التالي:

١- قراءة الصحف والمجلات والرسائل الإدارية والشخصية والبيانات والإعلانات وغيرها من الأمور الضرورية للحياة اليومية.
٢- الحصول على المعلومات اللازمة للرد على كل ما يهتم الإنسان بالبحث عنه.
٣- معرفة التعليمات الخاصة بالشئون الحياتية اليومية وكذلك الأمور التعليمية.
٤- خلق الاتصال مع الأصدقاء والشركاء عبر تبادل الرسائل وغيره.
٥- معرفة الأحداث التي ستحدث في المستقبل، والتنبؤ بها.
٦- وسيلة للمتعة والشغف والترفيه.

- أقسام تعلم مهارة القراءة

يشير المؤلف في هذا الجزء بأن قارئ النص ليس متلقي للمعلومات فقط، وإنما هناك مجموعة من الأنشطة الذهنية التي يمارسها من أجل القراءة، وتختلف هذه الأنشطة وفقًا لنوع النص. لذا يرى بأن عملية القراءة يمكن ممارستها من خلال سعى القارئ عبر التركيز على الجانب النحوي للنص لفهم الرسلة الأصلية له دون الاهتمام بالمعاني الدقيقة به؛ أو يعمل عبر الجانب الدلالي على فهم رسالة النص ومعها المعاني الدقيقة الواردة به. باختصار يرى المؤلف بأن أقسام مهارة القراءة تعتمد على أمرين مهمين:

الأول: مدى المعرفة بين المتحدث أو الكاتب مع المستمع أو القارئ: إذ يرى المؤلف بأن على قدر معرفة كل منهما بالآخر يرتبط معدل الاستخدام للجانب الدلالي في فهم النقاط

الثقافية؛ وبالتالي يكمن دور معلم الفارسية في الحيلولة دون حدوث لبس في فهم المعنى القصود من النص المقروء، وذلك عن طريق توضيح طبيعة مجتمع الفارسية وثقافاته للدارس.

الثاني: طبيعة النص المقروء: في هذه النقطة ذكر المؤلف باختصار بأنه ينبغي على دارس الفارسية بأن يكون على دراية بمدى الانسجام التام بين جُمل النص، وارتباطها ببعضها البعض، لكنه أشار إلى مجموعة من الروابط الدلالية التي تساعد القارئ في ذلك، وينبغي الاهتمام بتعليمها، وهي عبارة عن:

١- **الإرجاع (ارجاع):** وهي رابطة نحوية تتم عبر أدوات مثل الضمائر وأسماء الإشارة وغيره.

٢- **الحذف (حذف):** ويتم اللجوء إليه عندما يرغب الكاتب أو المتحدث بناء على افتراض خاص به أن يوضح معلومة معروفة سلفًا بينه وبين القارئ أو المستمع، وبالتالي يلجأ لحذف بعض الألفاظ الدالة على ذلك.

٣- **الإبدال (جانشينى):** من بين الخصائص العالمية للغة، حيث يتم استبدال عنصر بعبارة اسمية أو فعلية أخرى.

٤- **أدوات الربط (كلمات ربط):** والتي تقوم بربط أجزاء الكلام ببعضه، ويختلف دورها بين اللغات. مما يحتم أمر تعلمها، خاصة، إذا كان هناك اختلاف في بنيتها ودلالتها مثل أدوات الربط المفردة أو المركبة وغيرها.

٥- **تماسك الألفاظ (انسجام واژگانى):** وهو دليل على الترابط الحاصل في النص، حيث يؤدي هذا الارتباط إلى أن تختلف الجمل المترابطة عن غيرها.

٦- **تناغم النص (همبستگى متن):** ظاهرة لغوية أخرى توجد في النص وتظهر من خلال المعرفة المشتركة بين المتحدث والسامع.

باختصار يرى المؤلف أنه لتنمية مهارة القراءة لدى الدارسين ينبغي عليهم معرفة الألفاظ الأساسية بالنص والتي تقوم بدور محوري فيه وتؤثر على إدراك معنى ونية الكاتب، ومعرفتهم

لمفهوم البنى النحوية الموجودة بالنص حال اعتمادهم على الجانب النحوي لفهمه، ومعرفتهم لطرق الانسجام بين أجزاء النص مثل معرفة العلامات وأدوات الربط الدلالي وغيرها، فضلا عن معرفتهم بتناغم النص بالاعتماد على الجانب الدلالي.

ثامنًا: مهارة السماع (مهارت شنيدن)

يرى المؤلف أنه من الضروري أن تبدأ عملية تعليم اللغة الثانية بمهارة السماع؛ لما تتمتع به هذه المهارة من أهمية بالغة بين المهارات اللغوية الأخرى بسبب احتياجها إلى تفاعل ذهني وعقلي يوضح المعنى ويرسخه عند الدارس. ومن ثم ينبغي على المعلم أن يدرك جيدًا أي الإجراءات يفضل التعامل معها في هذه المهارة من أجل توصيل معنى وغرض الكاتب إلى ذهن الدارس؛ وذكر مجموعة منها على النحو التالي:

١- يقوم المعلم- في البداية- بتقسيم أصوات اللغة الفارسية وتحديد فونيماتها ومخارج نطقها، وبدايات الجمل ونهايتها؛ وهو بالطبع أمر ليس باليسير على الدارسين ويحتاج لمزيد من الدقة؛ وبخاصة إذا كنا نتحدث عن اللهجتين الفصيحة والعامية. على سبيل المثال جملة: (اسمم امير است- اسمي أمير) تكون بهذا الشكل عند النطق (اسمم امير اس).

٢- يوضح المعلم للدارسين الألفاظ المستخدمة في الجملة ودورها في بناء معناها.

٣- يوضح نبر الألفاظ ونغمة بداية الجملة ونهايتها فيما تعرف بالنغمتان الصاعدة والهابطة (آهنگ خيزان- آهنگ افتان). على سبيل المثال نستخدم النغمة الصاعدة الهابطة في الجمل الخبرية في اللغة الفارسية مثل (ما امروز به مدرسه آمده ايم- جئنا اليوم إلى المدرسة) بينما نستخدم النغمة الصاعدة فقط في الجمل الاستفهامية، نقول: (ديروز مدرسه رفتى؟- هل ذهبت أمس إلى المدرسة؟).

٤- يوضح للدارسين العلاقات بين الجمل؛ وذلك عن طريق إطلاعهم بأدوات الربط المستخدمة في اللغة الفارسية للربط بين الألفاظ والجمل مما يمكنهم من تحديد العلاقات بين الجمل بسهولة.

٥- يقوم بتدريبهم على تحديد الأجزاء المكونة للكلام والجمل؛ وذلك عن طريق تعريفهم بالأدوات النحوية؛ فعندما يقول المتحدث: "نكته ديگر اينكه ..." فإن غرضه إضافة موضوعًا آخر غير الذي يتحدث فيه.

٦- يقوم المعلم بتدريب دارسي الفارسية على كيفية تحديد موقعية الألفاظ والجمل؛ خاصة عندما نقوم باقتطاع أجزاء من الكلام يحدث لبس في فهم المعنى المقصود؛ بل إن هناك ألفاظ وجمل عندما تستخدم بمفردها تعطي معنى غير مفهوم ومضحكًا أحيانًا؛ مثلا: الجملة (امروز با او صحبت كردم- تحدثت معه اليوم) هذه الجملة عندما تستخدم بمفردها قد تعطي معنى (حالش خوب است- حالته جيدة) أو (او مسافرت نرفته است- لم يسافر بعد) أو (خبرى را كه قرار بود به او دادم- أبلغته بالخبر) وغيرها الكثير من المعاني.

٧- العمل على تنشيط الخبرات السابقة لدى الدارسين، وتأتي هذه النقطة لتؤكد القول بأن مهارة السماع لا تقف عند حد التعامل مع الأصوات اللغوية وإنما تعتمد على تنشيط الخبرات السابقة شأنها في ذلك شأن مهارة القراءة.

تعليم مهارة السماع

في الماضي كان تعليم مهارة السماع يتم عن طريق قيام المعلم بتكرار النص عدم مرات ثم يطرح مجموعة من الأسئلة عليه لقياس مدى الفهم (پرسش هاى درك مطلب)؛ وعلى الرغم من اعتبار ذلك نشاط تعليمي إلا أنه لا يؤدي إلى تنمية مهارة السماع لدى الدارسين؛ والتي

تستلزم معالجة صوتية ومعرفة لغوية وخبرة حياتية تتعلق بموضوع النص المسموع. وهنا قسم المؤلف الأنشطة الدراسية لتنمية مهارة السماع إلى قسمين:

أ- أنشطة ما قبل سماع النص (فعاليت هاى قبل از شنيدن متن):

وتهدف إلى تنشيط الخبرات السابقة لدى الدارسين والمتعلقة بموضوع النص المسموع. ويتم ذلك عن طريق ما يلي:

- إعداد المعلم لنص مكتوب حول النص المطلوب سماعه، ويطلب من الدارسين قراءته والتعرف على ما فيه (نشاط خاص بالدارسين بالمستويات المتقدمة).
- يطلب من الدارسين أن يُخمنوا ما هو النص؟ وما هي الموضوعات التي سيتناولها استنادًا على عنوان النص.
- يُعد المعلم صورة حول موضوع النص، ويطلب من الدارسين شرحها أو تفسيرها (نشاط خاص بالدارسين الجدد).
- يُعد مجموعة من الأسئلة حول النص ويطلب منهم قراءتها قبل السماع للنص، ويُخمنوا الإجابة عليها، ومن ثم يسألهم عن وجهة نظرهم حول عنوان النص المسموع.

وممن الممكن أن تحمل الأنشطة السابقة في طياتها أنشطة لغوية أخرى مثل قيام المعلم بتعليم الدارسين بالألفاظ الجديدة التي لا يعرفونها.

ب- أنشطة تتم أثناء سماع النص أو بعده (فعاليت هاى زمان شنيدن متن يا پس از آن):

وقسمها المؤلفين إلى نوعين: أحدهما: تتعلق بالمفاهيم العامة للنص دون أن يطلب من الدارسين بأن يفهموا ألفاظ النص أو بنيته. والأخرى: تتعلق بالنقاط والمفاهيم الدقيقة في النص.

تاسعًا: مهارة الحوار (مهارت گفتار)

يقول المؤلف إن للإنسان قدرة لغوية تمكنه من التحدث والتواصل[٣٥] مع الآخرين في مواقف كثيرة؛ إلا أننا لا يمكننا تقييم قدرته اللغوية تلك من خلال القراءة والكتابة فقط، وإنما من خلال الحوار أيضًا، والذي يلجأ إليه للتعبير عما بداخله للآخرين. ولا يتوقف الأمر في الحوار عند حد معرفة الدارس بالألفاظ والبنى النحوية للغة الثانية؛ بل ينبغي عليه أن يدرك السمات العامة لإجراء الحوار والسلوكيات الاجتماعية المؤثرة عليه؛ والتي تختلف بالطبع من مجتمع لآخر مما قد يؤدي تجاهلها لحالة من سوء الفهم. على سبيل المثال: المكانة الاجتماعية بين طرفي الحوار تؤثر بشكل بالغ على عملية الحوار؛ فهناك فارق بين حوار طالبين مع بعضهما، وحوار طالب مع معلم، وحوار عامل مع مدير هكذا. ومن ثم يرى المؤلف بأن مهارة الحوار تواجه مشاكل كثيرة أهمها أنه من الضروري المحافظة على رسالة الحوار وخلق الاتصال في آن واحد، وهو أمر ليس باليسير حتى على أبناء اللغة الفارسية نفسهم. على سبيل المثال عندما يرغب شخصًا في اقتراض مال من أحد البنوك؛ فهو مطالب أثناء حواره القصير مع مدير البنك بأن يوضح مضمون رسالته خلال هذا الوقت مراعيًا لآداب التواصل مع هذا المدير. وبالتالي يرى المؤلف أن لمهارة الحوار سمات ينبغي على دارس الفارسية معرفتها والتدرب عليها؛ ومن بينها مراعاة الدور عند الحديث، واستخدام محدود للجمل المجهولة بالمقارنة بمهارة الكتابة، واستخدام جمل ناقصة، ومراعاة استخدام بنية نحوية واحدة، واستخدام المكث في الكلام مما يؤدي إلى استمرار الحوار، واستخدام ألفاظ تشجع الطرف الآخر على الحوار مثل (مى دانم – أعرف)- (البته- قطعًا)- (آها). هذا إلى جانب إطلاع

[٣٥] – قام المؤلف بتوضيح الفارق بين عملية الحوار (گفت وگو) وعملية التحدث (سخن گفتن). فالتحدث عبارة عن إلقاء خطاب أو بيان حكومي يتضمن العديد من المعلومات وينصت السامع لذلك الخطاب أو البيان دون أي تفاعل لحظي؛ في حين أن الحوار يرتبط فيه الحديث والسماع في آن واحد، حيث يتحدث أحد الطرفين وينصت الآخر ليجيب عليه في ذات الوقت.

دارس الفارسية على المعايير الثلاثة للحوار – منذ بدء تعلمه للغة الثانية– والتي أوردها المؤلف على النحو التالي:

أ– أن يدرك الدارس بأنه من الضروري أن يبدأ أحد الطرفين بالحوار، بينما ينصت الطرف الآخر له ليجيب عليه.

ب– ضرورة أن يسعى أحد طرفي الحوار لاستمراره، وهذا الأمر مرتبط بالمكانة الاجتماعية لطرفي الحوار، وكيف يمنح كل طرف مجال الحوار للآخر حتى يبدأ كلامه ويحافظ على استمراريته.

ج– أن يعرف كيف ينتهي الحوار.

إضافة لما سبق أشار المؤلف إلى نقطة أخرى ينبغي أن توضع في الاعتبار، وهي اختلاف نصوص[٣٦] الحوار وتنوعها وارتباطها بثقافات وعادات كل مجتمع لغوي، والتي يتم تحديدها وفقًا للظاهرة أو الحادثة التي يتناولها، ومن هم طرفي الحوار فيها؟ وما دور اللغة المستخدمة فيها؟

الأنشطة الدراسية لتنمية مهارة الحوار

يرى المؤلف بأنه من الضروري لتنمية مهارة الحوار– عند تعلم اللغة الفارسية– الاعتماد على أنشطة تهدف إلى خلق الاتصال وليس لتعليم بناء الألفاظ والبني النحوية فقط كما كان متبع قبل ذلك. من هذه الأنشطة ما يلي:

١– من الأمور المطلوبة لخلق الاتصال هي أن يعبر أطراف الحوار عن معايير الرضا لديهم تجاه أي أمر يقومون به. وللتدرب على هذه المهارة يقوم المعلم– في البداية– بتقسيم الدارسين وفقًا لعددهم إلى أربع مجموعات أو ثمانية؛ ويطلب من كل مجموعة بأن تقرر ما هو أفضل عمل بالنسبة لها؟ وبعد ذلك تتناقش كل مجموعة مع أفراد

[٣٦] – يُعرف النص على أنه مجموعة من الألفاظ والعبارات والجمل تستخدم لتوضيح هدف اجتماعي محدد، ويتم عرضه في شكل مكتوب أو مقال من قبل شخص أو مجموعة من الأشخاص.

المجموعات الأخرى حول ما قررته، وبالتالي ينشغل كل المجموعات في البحث إلى أن يختاروا أفضل عمل. بالطبع سيطرحون خلال مناقشاتهم مجموعة من الأسئلة، والتي من بينها أسئلة تتناول شرح تفصيلي لماهية هذا العمل، ومعدل الراتب، وساعات العمل، والمسافة بين محل العمل والمنزل والإجازات، وغيرها؛ وهي بالطبع أسئلة تساهم في سهولة خلق الاتصال مع الآخرين.

٢- أثناء الحوار ينبغي أن ينصت أحد طرفي الحوار للآخر بدقة حتى يدرك ما يقوله الطرف المقابل، وإلا ستحدث مشكلة في الفهم وبالتالي يضطر المتحدث لشرح ما يدور في ذهنه مرة أخرى حتى يدركه الطرف المستمع. وللتدرب على هذا الأمر يقوم أحد الدارسين بشرح فكرة ما تدور في ذهنه كان يتحدث عن مدينة ما بأبنيتها الإدارية ومتنزهاتها ومساجدها وغيره، وفي المقابل ينصت السامع لما يقوله ثم يدونه كتابة أو يقوم برسم ما سمعه كتأكيد منه على إدراكه لما قاله المتحدث.

٣- من الأسس المهمة في خلق الاتصال عن طريق الحوار اهتمام طرفي الحوار للوصول إلى حقيقة واقعية يقبلها كل منهم عبر المعلومات التي تناولوها في حوارهم. كأن يوصل أحدهم المعلومة التي لديه للآخر؛ وللتدرب على هذه المهارة نقوم بتقسيم الدارسين لمجموعتين؛ ونقسم الحوار المسجل مسبقًا عليهم، ثم نطلب من كل مجموعة بان تنصت للجزء الخاص بها، ونطلب منهم بعدها بأن يكملوا المعلومات لبعضهم بعد سماعهم للنص المسجل.

٤- للمكانة الاجتماعية والدور الذي يقوم به طرفي الحوار في المجتمع أثر مهم في عملية الحوار، ومن الضروري مراعاة ذلك أثناء الحوار. ومن الممكن أن نتدرب على ذلك في قاعة الدرس، بأن نعلم الدارسين كيفية استخدام اللغة لتوضيح آرائهم وأفكارهم والدفاع عنها، وطريقة التعامل مع الآخر حسب مكانته الاجتماعية،

٥- للحوار الزوجي دور مهم في عملية الحوار؛ ومن ثم ينبغي على أن المعلم بأن يجبر الدارسين في قاعة الدرس على إجراء مثل هذا النوع من الحوار سواء كان بين الأفراد أو المجموعات الأمر الذي يسهم في فهم ما يقوله الطرف الآخر بسهولة.

٦- من الضروري أن يدرب الدارسين على مراعاة السلوك الاجتماعي عند استخدام مهارة الحوار خلال التعاملات اليومية. على سبيل المثال عندما يدخل إلى متجر لا يسأل عن السعر مباشرة بقوله (قيمت اين چقدر است؟- ما سعر هذا؟) وإنما يستخدم ألفاظًا وعبارات تدل على الذوق في التعامل كأن يقول (ببخشين مى شه بگين قيمت اين چقدره؟- لو سمحت ممكن تقول لي ما سعرها؟).

عاشرًا: مهارة الكتابة (مهارت نگارش)

أشار المؤلف إلى أن الكتابة تستخدم لأهداف متنوعة منها: كتابة رسالة تليفون، أو رسائل للأصدقاء والإدارات، أو كتابة فاتورة البيع أو الشراء، والدعوات، وبطاقات التهنئة وغيرها. حيث نبدأ تعليم الدارس كتابة حروف اللغة الفارسية بعد أن يكتسب القدرة على التفريق بين أصواتها اللغوية؛ وفي هذه الحالة نضع في الاعتبار -أيضًا- الدارسين من أبناء اللغات اللاتينية حيث ينبغي تدريبهم على كيفية تعديل اتجاه الكتابة لديهم ليبدأوا من اليمين إلى اليسار على العكس من لغاتهم. وهنا يرى المؤلف أنه ليس من الضروري مراعاة ترتيب الحروف عند التدرب على كتابتها؛ بل يمكنه اختيار حرفان متشابهان في الكتابة ويتم تدريب الدارسين على ذلك وهكذا. بعدها يبدأ تعليمه كتابة القطعة الصغيرة، وفيها يستخدم الدارس الألفاظ والعبارات التي تعملها من مهارات السماع والحوار والقراءة؛ ثم يطلب منهم بعد ذلك إعادة كتابة الفقرة مع تغيير بعض البنى النحوية، وتغيير زمن الأفعال، والضمائر المستخدمة بها.

كما يرى بأن الكتابة من أصعب المهارات اللغوية والتي يكتسبها أبناء اللغة الفارسية بعد اكتسابهم للمهارات اللغوية الأخرى. وبالتالي ينبغي أن يدرب الدارسين على الأمور التي تيسر عليهم فهم هذه المهارة، وكيف يمكنه عرض مفاهيم نص ما بشكل منطقي متتالي؟، وما هي قواعد كتابة القطعة؟، وكيف يمكنه ربط مفاهيم الجمل ببعضها البعض عن طريق أدوات الربط؟، وكيفية اختيار الألفاظ المناسبة للنص والمخاطب؟، وكيف يمكنه نقل الرسالة مستخدمًا أقل عدد للألفاظ والجمل؟ وكيف يمكنه التنسيق بين فقرات القطعة؟ وما هي علامات الترقيم؟ هذا إلى جانب إلمامه- بالطبع- بقواعد اللغة (من حيث بنية الكلمة والجملة).

تعليم المهارات في وقت واحد (آموزش همزمان مهارت ها)

بعد أن تناول المؤلف الحديث عن تعليم المهارات اللغوية كل على حده، أشار في هذا الجزء إلى إمكانية تعليم هذه المهارات في وقت واحد. وذلك عن طريق قيام المعلم بإعداد أنشطة تعليمية مرتبطة بالواقع الاجتماعي وتلبي احتياجات الدارسين؛ والتي ذكر منها ما يلي:

١- أثناء تعلم مهارة القراءة يقوم المعلم بإثارة الجانب البحثي لدى دارسي الفارسية، وهو ما سيدربهم على السماع والتحدث في ذات الوقت، خاصة مع تحدثهم وتشاورهم مع بعضهم البعض للوصول إلى ما يلبي طلبات الجانب البحثي لديهم. بأن يقوم المعلم بعرض نص يحمل رسالة أو قضية معينة ويطلب من الدارسين قراءته والإجابة على مجموعة من الأسئلة تتضمن الحدث والرسالة التي ينقلها النص، وما رؤيتهم لها.

٢- يقوم المعلم بإعداد شريط فيديو يتحدث عن الحياة اليومية لأبناء الفارسية، ومن خلاله يُعرف الدارسين على العادات والتقاليد والجوانب الثقافية للإيرانيين. وهنا من الممكن أن يطرح المعلم- قبل عرض الفيديو- مجموعة من الأسئلة على الطلاب تتعلق بمحتوى الفيديو، مثل ما هي الوظيفة؟ والمكانة الاجتماعية للأشخاص؟ وما هي أكثر عادات الإيرانيين انتشارًا؟ ثم يطلب منهم أثناء عرض الفيديو تدوين

ملاحظاتهم؛ ومن ثم مناقشتها معهم موضحًا العادات والتقاليد التي لم تكن واضحة لهم. وهو بذلك الأمر يدربهم على العديد من المهارات (السماع والحوار والكتابة).

٣- من الممكن أن يقوم المعلم باختيار أجزاء من الصحف والمجلات اليومية أو نصوص من الكتب المتنوعة، أو يطلب من الدارسين القيام بهذا الأمر. ثم يطلب من مجموعة منهم قراءتها وشرح محتواها لزملائهم، ومن الممكن- في هذه الحالة- الاستعانة بالجداول والصور لتوضيح محتوى هذه الأوراق بشكل أفضل. وفي المقابل يقوم بقية الدارسين بكتابة ملاحظاتهم على ما سمعوه وعرض ما صعب عليهم فهمه على المعلم ليوضحه لهم. وبالتالي نلاحظ استخدام معظم المهارات في تنفيذ هذا التدريب.

٤- (المحاكاة- شبيه سازى) وهي من الأنشطة الدراسية الأخرى لتعليم الدارسين المهارات في وقت واحد. حيث يطلب من الدارسين تمثيل إحدى الظواهر الاجتماعية الفعلية في نشاط جماعي. ويطلب منهم القيام بأدوار أفراد الأسرة، ويوضح كل منهم الدور الذي يقوم به ومدى مساهمته في حياة الأسرة اليومية، ثم يتبادلون وجهات النظر حولها.

مما سبق نلاحظ أن هذه الأنشطة تساهم في تدريب الدارسين على كافة المهارات في وقت واحد، والتي يمرون من خلالها بثلاث مراحل للتدرب على النحو التالي:

- **المرحلة الأولى:** يطرح المعلم الموضوعات عن طريق الكتابة أو شريط الفيديو أو الأسئلة ويحدد الدارسون موقعها ومن ثم يتعرفون على الألفاظ والعبارات الموجودة بها.
- **المرحلة الثانية:** يؤدي الدارسون أو مجموعة منهم الأدوار المتعلقة بنشاط اجتماعي، ويراقب المعلم وبقية الدارسين ما يقومون به ويدونوا ملاحظاتهم.

- **المرحلة الثالثة:** يوضح المعلم للدارسين- من خلال ملاحظاتهم- المشاكل الأكثر شيوعًا المتعلقة بموضوع الدرس؛ ثم يتبادل معهم وجهات النظر حولها.

مكانة الألفاظ في تعليم اللغة الثانية [٣٧]

اعتبر المؤلف أن تعلم الألفاظ من أهم الأجزاء في مراحل تعليم اللغة الثانية، وينبغي أن تركز عليها كتب تعليم اللغة بقدر تركيزها على تعلم البنى النحوية. كما يرفض تعليمها بعيدًا عن النص مدللًا على ذلك بأن اللغة من غير نص، وبعيدًا عن الألفاظ لا معنى لها. واقترح بأن تكون هناك مجموعة من الأنشطة يمكن الاستعانة بها عند تعليم الألفاظ:

١- تعليم الدارسين على كيفية تحديد عناصر الألفاظ وجذورها؛ والتي تعد من أهم من المهارات التي تساعده على القراءة الجيدة والتعرف على الألفاظ الغريبة.

٢- تعليم الألفاظ عن طريق الصور والتصميمات والجداول.

٣- تعليم الألفاظ عن طريق العلامات الوصفية (نشانه هاى وصفى) ومن بينها: الأقواس والهوامش والألفاظ المترادفة والمتضادة.

٤- تعليم الألفاظ عن طريق العلامات الضمنية (نشانه هاى ضمنى): وهي علامات لا تجتمع عادة في جملة واحدة، مثل ذكر المعلم مثالًا ليوضح معنى لفظة ما.

---

[٣٧] - يرى المؤلف بأنه لم يكن هناك اهتمام- قديمًا- بتعليم اللفظة نظرًا لأن المنهج المتبع في تعليم اللغة الثانية في ذلك الوقت كان المنهج السماعي الحواري، والذي انصب جُل اهتمامه على تعليم النماذج والبنى النحوية في الوقت الذي تلعب فيه الألفاظ دورًا مهمًا في نقل المفاهيم الثقافية. ولعل ذلك ما يؤكد القول بأن الهالة الثقافية للعديد من الألفاظ تنعكس في أشكال متنوعة. على سبيل المثال عند سماع اللفظة "نان- الخُبز"- نوع من الطعام يتم إعداده من خلط الدقيق بالماء- يكون لدى أعضاء المجتمعات اللغوية تصورات مختلفة حول مكونات الخبز وشكله لأن طريقة إعداده في كل مجتمع لغوي تتم وفقا لأذواق وتقاليد هذا المجتمع. وبالتالي نقول إن للفظة معنيين أحدهما يتعلق بالمعنى الحرفي أو الظاهري لها، والآخر يتعلق بالمعنى الثقافي الخاص بها. ولعل ذلك ما يؤكد مكانة الألفاظ عند تعليم اللغات الأجنبية. للمزيد ينظر: رويا لطافتى، فاطمه جعفرى: جايگاه فرهنگى كلمه در آموزش زبان، پژوهشنامه علوم انسانى، شماره ٥٦، زمستان ١٣٨٦هـ.ش/٢٠٠٨م، صص٧٢ -٧٤.

٥- تعليم الألفاظ عن طريق العلامات العامة (نشانه هاى عمومى): ومن خلالها يمكن للدارس تخمين الحقل الدلالي للألفاظ المجهولة لديه، وذلك عن طريق البحث أو وجود عناصر أخرى في الجملة مثل القيد والفعل والاسم.

٦- تعليم الألفاظ عن طريق العلامات السياقية (نشانه هاى بافتى): وفيها يستدعي الدارس عبر ذاكرته اللغوية ما يعينه على تعلم الألفاظ الجديدة وتخمين معناها. وذلك عن طريق المعلومات الموجود بجوار اللفظة.

٧- تعليم طريق بناء اللفظة (ساختن واژه): بأن نعلم الدارسين كيفية بناء الألفاظ عن طريق إضافة السوابق واللواحق المختلفة إلى جذر اللفظة: نويس- نويسنده- نوشت – نوشته.

تعليم البنى النحوية (آموزش ساختارهاى دستورى)

استكمالًا لما سبق ذكر المؤلف في هذا الجزء بأنه لا يمكننا تعليم البنى النحوية بعيدًا عن النص، ودون ربطهما ببعض لأن ذلك يتعارض مع ماهية اللغة وقواعدها التي تتمتع بتركيبة خاصة بها. ومن هنا ينبغي على دارس الفارسية أن يعرف جيدًا القواعد الحاكمة للبنى النحوية بها؛ وأن يضع في اعتباره الفارق بينه وبين أبناء اللغة الفارسية خاصة مع اختلاف القواعد الحاكمة للغته الأم مع قواعد اللغة الفارسية. واقترح المؤلف مجموعة من الاقتراحات ينبغي الأخذ بها عند تعليم البنى النحوية:

- ضرورة أن تكون التدريبات الدراسية لتعلم البنى النحوية قابلة للفهم ويستطيع الدارس التفاعل معها بسهولة.
- ضرورة الاهتمام بوجود نظام معالجة للغة الثانية في ذهن الدارس، وكلما زاد اهتمامه بذلك (عن طريق حاستي السمع والبصر) كلما يسر أمر تعلمه للبنى النحوية.

– ضرورة تجنبه للعوامل النفسية التي تقف حجر عثرة أمام ثبات المعلومات في ذهنه مثل: التشويش ورؤيته للغة الثانية وغيرها.

– ضرورة تعليم البنى النحوية وفقا لترتيب تم تحديده مسبقًا ولا ينبغي أن يؤثر التعليم في قاعة الدرس على هذا الترتيب.

حادي عشر: تعليم الثقافة (آموزش فرهنگ)[٣٨]

عرف المؤلف الثقافة بأنها عادات وتقاليد وسلوكيات الحياة اليومية للأشخاص وعلاقاتهم ببعض وقيمهم الاجتماعية ومعتقداتهم وآدابهم وحضارتهم وآثارهم وكل ما يفخرون به. وعندما نتحدث عن تعليم الثقافة الفارسية فإننا نقصد بذلك تعليم العادات والتقاليد والسلوكيات الاجتماعية المشتركة داخل إيران. أي ما يتميز به الإيرانيون عن غيرهم من الشعوب. وهم ما نقسمه إلى قسمين: القسم الأول: خاص بالآثار والحضارات القديمة والتي وجدت في الماضي ولا تزال باقية ونفتخر بها حتى الآن؛ وتشمل النقوش الأثرية والجداريات والتحف المعمارية وغيرها مما يشكل الميراث الثقافي للمجتمع الفارسي. ومثل هذا النوع من الثقافات لا يؤثر على العلاقات داخل المجتمع ولا نهتم بتدريسها عند تعليم اللغة الفارسية. والقسم الثاني: يشمل العادات والتقاليد وسلوكيات الحياة اليومية داخل المجتمع اللغوي الفارسي حاليًا. وهو ما يؤدي عدم الاهتمام به إلى مشاكل في الفهم وإعاقة لعملية التواصل. وهو بدوره نقسمه إلى قسمين:

---

[٣٨]– شغلت قضية تعليم الثقافة للدارسين عبر تعلمهم للغة الأجنبية/ الثانية اهتمام الكثير من الباحثين، والذين تناولوها عبر وجهتي نظر مختلفة. الأولى: ترى بأنه من الضروري أن يتم تعليم اللغة الأجنبية وفقًا للعادات والقيم الثقافية والاجتماعية لأبناء مجتمع هذه اللغة حتى نتمكن من زيادة عدد المتحدثين بها المحبين لثقافتها والمطلعين عليها. والثانية: ترى بأن تعليم اللغة الأجنبية ينبغي أن يتم بمنأى وبشكل مستقل عن الجنسية والسياق الثقافي والاجتماعي لأبناء مجتمع هذه اللغة؛ لأن المقصود من عملية تعليم اللغة الثانية– من وجهة نظرهم– هو بناء جيل يتحدث بلغتين وليس بثقافتين. ينظر: فرزانه تاج آبادى، فردوس آقا گل زاده: آموزش زبان های خارجی در پرتو چالش های تدریس فرهنگ، پژوهش های زبانشناختی در زبان های خارجی، دوره ۱، شماره ۱، بهار وتابستان ۱۳۹۰هـ.ش، ص۳۸.

أ- عادات وتقاليد الشعب الإيراني المتنوعة والموجودة في العديد من الأماكن والمواقف الاجتماعية. مثل: سلوكياتهم وآدابهم عند تناول الطعام، وتبادل الزيارات، ومراسم الزواج والعزاء وغيرها.

ب- عادات وتقاليد حياتهم اليومية الخاصة وتشمل: سلوكيات وآداب تعامل الأشخاص مع بعضهم، وتعامل الآباء مع الأبناء والعكس، وآداب التقدير والاحترام للأصدقاء وحتى الغرباء، وغيرها من السلوكيات التي تختلف من مجتمع لآخر، مثل نظرات وتعامل الرجال مع النساء الأجانب في مجتمعنا والتي تختلف عن المجتمعات الغربية. وكلها أمور يؤدي عدم الاطلاع بها وتجاهلها إلى سوء في الفهم وعدم التواصل الجيد.

- لماذا نعلم الجوانب الثقافية عند تعليم اللغة الثانية؟

تحت هذا السؤال يرى المؤلف أن المعرفة اللغوية ليست كافية لعملية التواصل؛ بل يحتاج الشخص إلى خبرات سابقة والاطلاع على تجارب وخبرات الحياة والجوانب الثقافية والاجتماعية للآخر حتى يمكننا التواصل الفعال وإجراء حوار بناء. فالجوانب الثقافية من وجهة نظر المؤلف ليست مهارة يمكن اكتسابها بسهولة، وإنما تحتاج لمزيد من التعلم والاحتكاك مع أبناء الفارسية حتى يتمكن دارس الفارسية من أن يتواصل بشكل سليم وجيد دون الوقوع في الأخطاء. وبالتالي يتحتم عليه معرفة الأسس والجوانب الثقافية والاجتماعية لعادات وتقاليد الشعب الإيراني، ويكون على دراية جيدة بحسن اختيار الألفاظ والعبارات المناسبة للمواقف الاجتماعية المختلفة لمجتمع اللغة الثانية، والتي تتماشى مع معتقداتهم وآدابهم.

- كيفية تعليم الجوانب الثقافية لدارسي الفارسية؟

تحت هذا السؤال قسم المؤلف مجتمع دارسي الفارسية الناطقين بغيرها إلى فريقين:

- أحدهما يعيش بداخل إيران، ويتعلم الفارسية كلغة ثانية.

– والآخر: يعيش بخارج إيران ويتعلم الفارسية كلغة أجنبية.

وفيما يخص الفريق الأول يقول المؤلف إن الحياة في مجتمع أبناء الفارسية لا تكفي دارسيها لتعلم الجوانب الثقافية لها والاطلاع على عادات وتقاليد هذا المجتمع؛ وإنما تحتاج إلى من يعلمهم هذه الجوانب، وهذا هو دور المعلم الذي يبحث عن أفضل الأنشطة الدراسية لتعليم هذه الثقافات للناطقين بغير الفارسية المقيمين بإيران. ويرى المؤلف أن أفضل نشاط لذلك هو (المشاهدة والدقة– مشاهده و دقت). إذ يعتبرها أفضل الوسائل؛ والتي ينبغي على دارس الفارسية– وفقًا لهذا النشاط– أن يشاهد ويدقق باستمرار في سلوكيات وعادات وتقاليد الإيرانيين حوله في مواقفهم الحياتية المختلفة؛ وأن يحدد الفارق بين هذه السلوكيات وسلوكيات مجتمعه ويميز بينهم؛ ومن ثم يحدد هل هذا السلوك فردي أم جماعي؟ على سبيل المثال: عند أداء الاحترام للآخر ما هي الألفاظ والتعبيرات المستخدمة لذلك؟ وبالطبع يضع في اعتباره عند المشاهدة والدقة مجموعة من العوامل منها: جنس طرفي الحوار، وعمرهم، والتشابه والاختلاف في المكانة الاجتماعية لكل منهم، ومدى قربهم أو بعدهم في المكانة كزملاء دراسة أو غرباء أو زملاء عمل أو عامل ومدير وغيره، وكذلك الهدف من هذا السلوك الاجتماعي هل هو يخص البيع والشراء مثلا، أم طلب قرض، أم ...، والموقع الفيزيائي لهذا السلوك (الجامعة، المنزل، السوق، المصنع، وغيره).

أما فيما يخص دارسي الفارسية المقيمين خارج إيران؛ يقوم المعلم بعرض فيديوهات أو شرائط مسجلة على الدارسين، أو يعد موضوعات للقراءة تتناول جميعها عادات وتقاليد وسلوكيات الحياة الاجتماعية والثقافية للإيرانيين ويطلب من الدارسين تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين ثقافتهم وثقافة أبناء الفارسية.

- تعليم الثقافة عن طريق مهارة الحوار

بالإضافة لما سبق يرى المؤلف بأنه ينبغي على المعلم عند إعداد الأنشطة الدراسية الخاصة بتعليم مهارة الحوار أن يضمنها الحديث عن الجوانب الثقافية والاجتماعية؛ ويتم ذلك عبر طريقتين:

الأولى: تضمين الأنشطة الدراسية أمورًا تتعلق باكتساب الدارس خبرات حول كيفية أداء الطلب، والشكوى، وتقديم الاعتذار، والتعارف، وغيرها.

الثانية: استخدام عبارات وألفاظ مناسبة للمواقف الاجتماعية؛ مثلا عند طلب شيء ما يختلف الأمر بين الصديق والغريب والمسن والمدير بسبب اختلاف المكانة الاجتماعية ومدى التقارب بين طرفي الحوار؛ ومن ثم ينبغي على الدارس التعرف على كافة هذه الأساليب لاستخدامها في الوقت المناسب.

كما ينبغي على الدارس أن يتعرف على الاختلافات اللغوية بين التعبيرات المتشابهة ومدى دلالتها؛ مثل الاختلاف بين دلالة السؤالين المتشابهين التاليين: (آيا سؤال داريد؟)، و(اگر سؤال داشتيد به دفترم رجوع كنيد). فالأول يبين قدرة المتحدث على الإجابة على الفور إذا كان لدى المستمع سؤال ما. في حين أن الثاني يدل على أن الوقت ليس وقت السؤال، وبالتالي من الممكن أن يأتي المستمع فيما بعد إلى مكتبه لعرض سؤاله عليه.

- تعليم الثقافة لدارسي الفارسية من دول مختلفة

أحيانًا يوجد بقاعة الدراسة دارسين من دول مختلفة، وهنا لم يغفل المؤلف أيضا هذه النقطة، والتي قال فيها إنه ليس من الضروري أن يكون المعلم على دراية بثقافات هؤلاء الدارسين جميعها؛ فالطبيعي أن لكل مجتمع عاداته وتقاليده وثقافاته؛ لكن ما ينبغي عليه هو أن يركز في نقطة واحدة وهي كيف يمكن لهؤلاء الدارسين أن يكتسبوا عادات وتقاليد وثقافات مجتمع الفارسية، ومن ثم تصبح لهم القدرة على التواصل مع أبنائها. كما ينبغي عليه أن يركز في الأسباب التي تؤدي إلى ضجرهم واستيائهم من تعليمهم للغة الفارسية حتى يتمكن من التغلب على هذه المشاكل، ويحدد ما إذا كانت لها علاقة بالعادات والتقاليد أم بأمر آخر.

نتائج الدارسة:

من خلال تناولنا لمحتويات هذا الكتاب، توصلت الدراسة إلى ما يلي:

١- على خلاف ما يعتقد البعض ترى الدراسة بأن عملية تعليم اللغة الفارسية للناطقين بغيرها لا تتوقف عند حد تعليم الأصوات والألفاظ والبنى النحوية الخاصة بها؛ وإنما تشمل كذلك تعليم الصناعات الأدبية والجوانب الثقافية والاجتماعية وغيرها.

٢- على الرغم من أهمية المنهج والاستراتيجيات المتبعة في تعليم اللغة الفارسية للناطقين بغيرها؛ إلا أن الدراسة ترى بضرورة أن يكون المعلم على إطلاع ودراية واسعة بهذه الاستراتيجيات؛ فكلاهما مكمل للآخر؛ وبالتالي لا تستقيم عملية تعليم اللغة الثانية إلا من خلال ذلك.

٣- ترى الدراسة بضرورة الاعتماد على المناهج الوظيفية التواصلية في عملية تعليم اللغة الفارسية للناطقين بغيرها، والتي تقدم مادة لغوية تربط بين تعليم القواعد اللغوية وتوظيفها في الاستخدام الفعلي مما يلبي أهداف واحتياجات الدارسين.

٤- ضرورة مراعاة العوامل المؤثرة على عملية تعليم اللغة الفارسية للناطقين بغيرها، والتي تنقسم إلى عوامل وجدانية رئيسية تتعلق بشخصية الدارس وعاطفته، وأخرى فرعية تتعلق بالمتغيرات المعرفية والاجتماعية والتعليمية.

٥- تؤكد الدراسة على أهمية مراعاة المحتوى التعليمي المقدم في عملية تعليم اللغة الفارسية للناطقين بغيرها، وترى بأن إمكانية تقييم أو تغيير هذا المحتوى ينبغي أن تتوقف على أهداف واحتياجات الدارسين وفقًا لنوعين من التقييم: تقييم خارجي يهتم بالشكل الظاهري للمحتوى ويوضح جوانب قوته وضعفه، وتقييم داخلي يراعي التناغم بين عناصره وأجزاءه ومدى تحقيقه لأهداف واحتياجات الدارسين.

٦- أولت الدراسة أهمية بالغة للألفاظ عند تعليم اللغة الفارسية للناطقين بغيرها، ومن ثم ترى بأن لا ينبغي تعليمها بعيدًا عن النص أو بعيدًا عن المفهوم الثقافي والاجتماعي الذي تحمله.

٧- تؤكد الدراسة على أن التواصل الفعال باللغة الفارسية لا يمكن أن يتم دون معرفة بالجوانب الثقافية والاجتماعية لأبناء هذه اللغة؛ وهو ما يتطلب المزيد من التعلم والاحتكاك المباشر- إن سمح الأمر- بأبناء هذه اللغة حتى يتمكن دارسوها الناطقين بغيرها من التواصل بها بشكل جيد وسليم دون الوقوع في الأخطاء.

مراجع الدراسة

أولًا: المراجع والأبحاث العربية

- إدريس محمود ربابعة: فاعلية طريقة تدريس قائمة على بعض الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في تحسين الاستيعاب القرائي وزيادة التحصيل الإملائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز، السجل العلمي للمؤتمر الدولي الثالث، معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود، جمادى الآخرة ١٤٤٠هـ/ مارس ٢٠١٩م.
- جاك سي ريتشارد وآخرون: معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، نقله إلى العربية محمود فهمي حجازي، ورشدي أحمد طعيمة، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، القاهرة، ٢٠٠٧م.
- رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة: تعليم اللغة اتصاليًا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة- إيسيسكو، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م.
- ريبكا اكسفورد: استراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة وتعريب السيد محمد دعدور، مكتبة الأنجلو المصرية- القاهرة، ١٩٩٦م.
- عبد الرحمن عبد العزيز العبدان، راشد عبد الرحمن الدويش: استراتيجيات تعلم اللغة العربية

بوصفها لغة ثانية، مجلة جامعة أم القرى، السنة الحادية عشرة، العدد ١٧، عدد خاص بالمناسبة المئوية لتأسيس المملكة العربية السعودية، ١٤١٩هـ/١٩٩٨م.

- عبد الله معروف: تعليم وتعلم اللغة العربية- مقاربة لسانية تطبيقية، موقع شبكة الألوكة، ٢٠١٨م.
- علي علي أحمد شعبان: قراءات في علم اللغة التطبيقي، نشر جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- الرياض، ١٤١٦هـ.
- محمد حقي جوتشين: منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات على المستويين A1-A2، عالم الفكر، المجلد ٤٤، العدد ٢، (أكتوبر- ديسمبر ٢٠١٥م).
- محمد عايد القضاة، فاطمة محمد العمري: أثر اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية- العربية للناطقين بغيرها أنموذجًا، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٤٢، ملحق١، الأردن، ٢٠١٥م.
- مهدي مشكاة الدين: النظرية اللغوية بين النشاة والتطور، ترجمة حمدي إبراهيم حسن، دار جامعة الملك سعود للنشر- الرياض، ١٤٣٦هـ/ ٢٠١٥م.
- هـ. دوجلاس. براون: أسس تعليم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي و علي علي شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر- بيروت، ١٩٩٤م.

ثانيًا: المراجع والأبحاث الفارسية

- اچ. داگلاس. براون: اصول يادگيرى وآموزش زبان، ترجمه تابان نقاش فردوسى، انتشارات فروزش، تهران، ١٣٩٠هـ.ش.
- امير رضا وكيلى فرد، شراره خالقى زاده: راهبردهاى يادگيرى زبان فارسى- بررسى ارتباط بين مليت با به كارگيرى راهبردها در ميان فارسى آموزان غير ايرانى، فصلنامه جستارهاى

زبانی، دوره ٥، شماره ٢(پیاپی ١٨)، تابستان ١٣٩٣هـ.ش.
- حسین وثوقی: روش خواندن در تدریس زبان خارجی، نشریهٔ دانشکدهٔ ادبیات وعلوم انسانی، پائیز ١٣٧١هـ.ش.
- ---------- : شیوه شنیداری- گفتاری در آموزش زبان خارجی، نشریهء مدرس علوم انسانی، شماره ٣، تابستان ١٣٧٦هـ.ش.
- داود مدنی: ارجاع در زبان فارسی از منظر کلامی وشناختی، فصلنامه اندیشه های ادبی، سال دوم از دوره جدید، شماره ٥، بی تاریخ.
- رزیتا عیلانی: تأثیر تداخل زبان مادری در زبان دوم، مؤسسه پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان، ١٣٩٢هـ.ش.
- رضا کلانتری، مهناز سعیدی: تأثیر روش تدریس "تکلیف- محور" بر درك مطلب زبان آموزان، نشریهٔ آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)، دوره ٢، شماره ٦، تابستان ١٣٨٨هـ.ش.
- رویا لطافتی، فاطمه جعفری: جایگاه فرهنگی کلمه در آموزش زبان، پژوهشنامه علوم انسانی، شماره ٥٦، زمستان ١٣٨٦هـ.ش/٢٠٠٨م.
- شهین شیخ سنگ تجن: بررسی چند روش آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، نخستین همایش آموزش زبان فارسی، دوره ١، دانشگاه تربیت مدرس، اسفند ١٣٩٣هـ.ش.
- غلامحسین غلامحسین زاده، فریضه اخمتوا: آموزش و یادگیری زبان فارسی به قزاق ها بر اساس شباهت وتفاوت های زبانی، همایش پژوهش های زبان و ادبیات فارسی، دوره ٧، ١٣٩٢هـ.ش.
- فرزانه تاج آبادی، فردوس آقا گل زاده: آموزش زبان های خارجی در پرتو چالش های تدریس فرهنگ، پژوهش های زبانشناختی در زبان های خارجی، شماره ١، بهار و تابستان ١٣٩٠هـ.ش.

- کنت چستن: گسترش مهارت های آموزش زبان دوم (تئوری وعملی)، ترجمه محمود نور محمدی، انتشارات رهنما، چاپ پنجم، تهران، ۱۳۹۰هـ.ش.
- محمود رضا گشمردی: نقش حافظه در فرایند یادگیری زبان خارجی، پژوهش های زبان های خارجی، شماره ۲۸، زمستان ۱۳۸٤هـ.ش.
- ناصر کاظم خانلو، نسرین بیرانون: نقد و بررسی رو دستور- ترجمه در آموزش زبان فارسی، همایش آموزش زبان وادبیات فارسی- انجمن های علمی، انجمن آموزش زبان وادبیات فارسی- دانشگاه تربیت مدرس، دوره ۱، ۱۳۹۳هـ.ش.
- نگاه بزرگمهر: تأثیر لهجه زبان مادری بر یادگیری زبان دوم، دوره ۱، گروه آموزش زبان انگلیسی- واحد کرمانشاه، آزاد اسلامی کرمانشاه- ایران، ۱۳۹٤هـ.ش.
- نور علی فرخی، علی اکبر سیف: تأثیر مشترك راهبردهای یادگیری و سبك های تفکر بر درك مطلب دانش آموزان دوم، راهنمایی شهر تهران، فصلنامه روان شناسی وعلوم تربیتی، بی تاریخ.
- ویلیام فرانسیس مه کی: تحلیل روش آموزش زبان، ترجمهٔ حسین مریدی، مشهد استان قدس رضوی- معاونت فرهنگی، ۱۳۷۰هـ.ش.

ثالثًا: المراجع الأجنبية

- Rebecca.L.Oxford; Language Learning Strategies, What evrey teacher should know, Heinle and Henile Publishers, Boston, Massachusetts,1990.
- Sayyed Mohammed Ziahosseini, Mohammed Salehi: An Investigation of the Relationship between Motivation and language learning strategies, Pazhuhesh-e Zabanha-ya Khareji, No 41, Special issue, English-2008.
- Theo Van ELS: Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages, translated by R.R.van oirsouw, Edward Arnold (publishers), 1984.